

**REPÚBLICA DE CUBA**

**UNIVERSIDAD DE PINAR DEL RÍO  
“HERMANOS SAIZ MONTES DE OCA”**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN INFANTIL**

**DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PREESCOLAR**

**LA EVALUACIÓN DEL DESARROLLO ESTÉTICO DE LOS NIÑOS EN LA INFANCIA  
PREESCOLAR**

**Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas**

**Autor: MSc. Isabel Martínez Medina**

**PINAR DEL RÍO**

**2015**

**REPÚBLICA DE CUBA**

**UNIVERSIDAD DE PINAR DEL RÍO  
“HERMANOS SAIZ MONTES DE OCA”**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN INFANTIL**

**DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PREESCOLAR**

**LA EVALUACIÓN DEL DESARROLLO ESTÉTICO DE LOS NIÑOS EN LA INFANCIA  
PREESCOLAR**

**Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas**

**Autor: MSc. Isabel Martínez Medina**

**Tutoras: Dr.C Svetlana Anatolievna Akudovich  
Dr.C Isabel Ríos Leonard**

**2015**

### ***Dedicatoria***

- \* A mis padres por ser la luz y guía en mi vida. Por enseñarme a amar y disfrutar el arte.***
- \* A mis queridas hermanas porque todavía llevo en mi corazón las sonrisas de todas en nuestra infancia y porque siempre están a mi lado en los momentos que más las necesito.***
- \* A mis hijos Wiliamo y Bayron por ser mi fruto e incentivo de vida.***
- \* A mi esposo Leoncio porque sin su comprensión y apoyo no hubiese podido llegar a crecer profesionalmente.***
- \* Una dedicatoria especial para mi nieto Sebastián al que le consagro todo mi amor y aspiro logre ser un individuo estéticamente desarrollado.***

***Agradecimientos para todas aquellas personas que de un modo u otro han contribuido al desarrollo y realización de este trabajo, en especial a:***

- ✧ *La Dr. C Josefina López Hurtado porque me tendió su mano segura, no me permitió flaquear ante los obstáculos y me mostró el camino a seguir.*
- ✧ *A mi familia porque entendieron mis aspiraciones y me ayudaron a no abandonar el empeño.*
- ✧ *A la Dr. C Svetlana Anatolievna Akudovich y la Dr. C Isabel Ríos Leonard por su ayuda incondicional y sus sabias sugerencias.*
- ✧ *A mis colegas de la facultad (Luly, Yosvany, Lázaro y Mabelis) por cooperar con mis responsabilidades para dedicar mis esfuerzos a la culminación de esta tesis.*
- ✧ *A mis colegas de la rectoría (Yoly, Israel y Odalys) por todo su apoyo emocional y profesional.*
- ✧ *Un saludo especial para la Dr. C. María C. Salabarría Márquez por toda su comprensión y amistad ilimitada.*
- ✧ *A Cardoso que con tanta paciencia me condujo por el camino de la estadística.*
- ✧ *A todas las profesoras del departamento de Educación Preescolar por sus consejos, acompañamiento profesional y comprensión.*
- ✧ *A los docentes y directivos de la educación preescolar, en especial a metodólogas de la DPE, educadoras musicales del municipio Pinar del Río y Consolación del Sur, a directora, subdirectora y educadoras del círculo infantil “Futuros Cosmonautas” por haber compartido muchos momentos de mi proceso investigativo.*
- ✧ *A todos los niños cubanos y del mundo*

## **SÍNTESIS**

El proceso de evaluación constituye una línea de perfeccionamiento de la Educación Preescolar por las insuficiencias que presenta en la práctica educativa, con mayor énfasis en la evaluación del desarrollo estético de los niños en la infancia preescolar,

situación constatada a partir de la aplicación de diferentes métodos y técnicas de investigación. Ante tal problemática se propone en esta investigación una *metodología para la evaluación del desarrollo estético de los niños de la infancia preescolar*, que se corresponda con las exigencias de un proceso educativo desarrollador, la que contiene un aparato teórico cognitivo que expresa las relaciones entre los fundamentos, principios, condiciones psicopedagógicas, y las categorías: evaluación del desarrollo estético, participación e integralidad del proceso evaluativo, así como un aparato metodológico procedimental que contiene las fases, acciones, métodos y aspectos a considerar en la evaluación del desarrollo estético en la infancia preescolar. La constatación empírica de su factibilidad práctica y los criterios ofrecidos por expertos, demuestran su novedad y utilidad práctica al perfeccionar la evaluación con una visión más integral que permita apreciar cuándo los niños logran sensibilizarse, apreciar y expresar sus ideas y sentimientos al relacionarse con el arte y el medio natural y social.

	INDICE	Páginas
	INTRODUCCIÓN	1-9
	CAPÍTULO I. REFERENTES TEÓRICOS DEL PROCESO DE EVALUACIÓN DEL DESARROLLO ESTÉTICO DE LOS NIÑOS EN LA INFANCIA PREESCOLAR	10
1.1	El proceso de evaluación del desarrollo estético de los niños de la primera infancia. Antecedentes históricos	10-13
1.1.1	La evaluación del desarrollo estético en la primera infancia desde diferentes concepciones curriculares y modelos de evaluación en el campo internacional y en Cuba	13-15
1.2	Fundamentos del proceso de evaluación del desarrollo estético desde la concepción dialéctico-materialista y el enfoque histórico- cultural	15-22
1.2.1	El enfoque histórico-cultural como fundamento de la evaluación del desarrollo estético en la infancia preescolar	
1.3	El proceso de evaluación del desarrollo estético en la infancia preescolar	22
1.3.1	La educación y el desarrollo estético en la infancia preescolar. Definiciones conceptuales	22-25
1.3.2	Concepciones de la evaluación del desarrollo infantil como base para la evaluación del desarrollo estético de los niños de la infancia preescolar en el contexto cubano	25-30
1.3.3	La evaluación del desarrollo estético en la infancia preescolar en su relación con los rasgos distintivos de esta etapa evolutiva del desarrollo	30-38
	CAPÍTULO II. DIAGNÓSTICO DEL ESTADO ACTUAL DEL PROCESO DE EVALUACIÓN DEL DESARROLLO ESTÉTICO DE LOS NIÑOS EN LA INFANCIA PREESCOLAR EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE PINAR DEL RÍO	
2.1	Selección y caracterización del grupo muestral y de los grupos de observación seleccionados para el desarrollo de la investigación	39-43
2.2	Definición y operacionalización de la variable dependiente	43-45
2.3	Resultados obtenidos en el diagnóstico de la situación actual del problema científico identificado	45-66
	CAPÍTULO III. METODOLOGÍA PARA LA EVALUACIÓN DEL DESARROLLO ESTÉTICO DE LOS NIÑOS EN LA INFANCIA PREESCOLAR	
3.1	Conceptuación de la metodología	67-69
3.2	Fundamentación de la metodología	69-71
3.3	Elementos estructurales de la metodología	71-98
3.4	Valoración de la metodología para la evaluación del desarrollo estético a partir de la utilización del método de criterio de expertos	98-101
3.5	Constatación empírica de la factibilidad práctica de la metodología	101-113
	CONCLUSIONES	
	RECOMENDACIONES	
	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	
	BIBLIOGRAFIA	
	<a href="#">ANEXOS</a>	
	<b>Índice de anexos</b>	

Anexo 1	Divulgación de los resultados parciales de la investigación
Anexo 2	Concepciones curriculares de la evaluación del desarrollo estético
Anexo 3	Modelos de evaluación del desarrollo integral y estético
Anexo 4	Caracterización de los grupos de trabajo
Anexo 5	Operacionalización de la variable de la investigación
Anexo 6	Parametrización de las dimensiones e indicadores
Anexo 7	Instrumento para el análisis documental
Anexo 8	Instrumento para el análisis de los expedientes de los niños
Anexo 9	Objetivos y contenido de la dimensión "Educación y desarrollo estético"
Anexo 10	Resultados de la revisión de expedientes de los niños
Anexo 11	Guía de entrevista a los docentes de la Educación Preescolar
Anexo 12	Encuesta a los directivos
Anexo 13	Resultados de la encuesta a los directivos
Anexo 14	Guía de observación a los colectivos de ciclo
Anexo 15	Resultados de las observaciones a colectivos de ciclo. Diagnóstico inicial
Anexo 16	Guía de la entrevista a los funcionarios del MINED
Anexo 17	Caracterización de los expertos
Anexo 18	Cuestionario para determinar el nivel de competencia de los expertos
Anexo 19	Coeficiente de competencia de los expertos seleccionados
Anexo 20	Cuestionario de análisis y valoración de la metodología por los expertos
Anexo 21	Criterio de expertos. Matriz del criterio de expertos por atributos y expertos
Anexo 22	Resultados de la entrevista. Diagnóstico final
Anexo 23	Resultados de la revisión de expedientes. Diagnóstico final
Anexo 24	Resultados de la observación a colectivos de ciclo. Diagnóstico final
Anexo 25	Evaluación de las dimensiones
Anexo 26	Resultados de la prueba de signos
Anexo 27	Evidencias de la aplicación de métodos para evaluar el desarrollo estético
Anexo 28	Sistema de talleres de Evaluación
Anexo 29	Manual de procedimientos didácticos

## INTRODUCCIÓN

Una de las principales metas que tiene la educación en el mundo, en los momentos actuales, es lograr la elevación de su calidad, con mayor énfasis en la eficacia del proceso de enseñanza - aprendizaje, por las implicaciones que tiene en el desarrollo integral de los educandos.

Como nunca antes tienen vigencia las palabras pronunciadas por Fidel Castro Ruz, en la clausura del XI Seminario Nacional (1987) cuando planteó: “(...) y en eso estamos tratando de encontrar la fórmula justa para tratar de conciliar la evaluación adecuada, la calidad adecuada, la promoción adecuada, con la enseñanza masiva” (Castro, F. 1987, p.1), quedando enunciada la opinión de que la eficacia del proceso educativo se expresa en los resultados del desarrollo de los educandos.

Como es evidente, evaluación y calidad educativa guardan una íntima relación, lo que hace que vaya creciendo su alcance desde lo social, hasta lo individual, de modo tal que sea aplicable, no solo a la valoración del desarrollo, sino también como criterio para evaluar las instituciones educativas, las concepciones curriculares, el proceso educativo y hasta la propia evaluación.

En la Reunión Regional de «Educación para Todos», celebrada en Santo Domingo del 10 al 12 de febrero de 2000 se plantearon entre las metas fundamentales, mejorar y reformular los planes de estudio, teniendo en cuenta no solo las “mejores prácticas”, sino también la aspiración de que todos los programas de educación de la primera infancia deberían contar con sistemas apropiados de evaluación y de seguimiento que incluyeran el proceso de desarrollo del niño y los resultados de su educación temprana.

La sistematización de los estudios acerca del tema, ha permitido a la autora, conocer que muchos son los investigadores que han socializado sus criterios en torno a dar nuevos enfoques en la evaluación, para ponerlos a tono con las concepciones pedagógicas contemporáneas con un enfoque desarrollador. En el ámbito internacional son reconocidos los estudios de Lowenfeld, L. (1973); Lark-Horobitz (1975); Elliot, E. (1987); Cabanellas, M. I. (1989); Gardner, H. (1995); Lafrancesco, G. y Pérez R. (1995); Scope H. (1998); Álvarez, J. M. (2001); Barrera F., Guzmán D. y Soto, C. (2009), entre otros.

En el contexto cubano se destacan los estudios de González, F. (1987); Campistrout, L., Rizo, C. y Rico, P. (1989); Mena, E. (2003); Silvestre, M. y Zilberstein, J. (1999); Castro,



O. (1995); Álvarez, R. M. (1997); Arias, G. (1999); Mena, E. y González, M. (2001); Valdés, H., González, L. A. y Martínez, F. (2004); Hurtado, J. y Siverio, A. M. ( 2005), entre otros.

Estos autores se pronuncian por la necesidad de que la evaluación se caracterice por su carácter integrador y personológico, como proceso y resultados, que permita comprobar y valorar el cumplimiento de los objetivos propuestos y apreciar los cambios que se han efectuado sistemáticamente en el desarrollo de la personalidad, así como la relación de la evaluación con el resto de los componentes del proceso educativo.

La constatación del comportamiento de la evaluación en su puesta en práctica confirma que todavía queda mucho por andar en esta temática, que “(...) evaluar y cómo hacerlo se convierte en una necesidad de superación para los docentes, de modo que le permita cumplir a plenitud la misión que la sociedad le ha encomendado; por lo que es imprescindible brindarle herramientas, tanto conceptuales como instrumentales pertinentes a tal efecto” (González, L. A. 2004, p-4).

En el ámbito de la Educación Preescolar cubana se debate el tema de la evaluación del desarrollo, identificándose como una problemática que requiere de la búsqueda de soluciones por la vía científica. En tal sentido, la Dirección de Educación Preescolar del MINED, a partir del año 2010, determinó que aparejado al perfeccionamiento del currículo, fuera necesario también perfeccionar la evaluación, en especial para hacerla corresponder con las exigencias de un proceso educativo desarrollador.

Es reconocido que, aunque se han venido desarrollando diversas acciones desde la superación y el trabajo científico, sigue siendo una necesidad que desde lo teórico y lo metodológico se busquen nuevas alternativas que impliquen a toda la comunidad educativa para lograr un cambio de actitud ante la evaluación.

Sin dudas, al pensar en la problemática de la evaluación, se hace necesario establecer una relación entre los elementos más generales que caracterizan este proceso en la Educación Preescolar, con aquellos que tipifiquen las particularidades del proceso de evaluación en cada dimensión en particular, visto desde los resultados de esta investigación, en el diseño de la Dimensión Educación y Desarrollo Artístico- Estético en la infancia preescolar, la que resulta menos explorada en este ámbito, dado en lo esencial porque lo docentes no cuentan con todas la herramienta cognitiva y procedimentales

necesaria para lograr una evaluación de esta dimensión del desarrollo con un enfoque integral.

Evaluar esta dimensión del desarrollo infantil reviste gran importancia, ya que como dijera Hart, A. (1980): “(...) la educación estética constituye un elemento esencial de nuestra política, de nuestra ideología. No se trata de una necesidad artística. No amamos lo bello por lo bello mismo, no creemos en el arte por el arte. El valor del arte, de la belleza y por consiguiente de la estética, tiene significación en la medida en que responda a una necesidad en el desarrollo histórico de la sociedad”. (Hart, A. 1980, p-4).

En las investigaciones relacionadas con el tema son reconocidos los trabajos presentados por Díaz, R; Páez, M. C. y Hernández, N. (2001-2002), Montano, J. (2009), así como Ramos, M. (2013) entre otros, en los cuales se exponen los resultados e indicadores para una correcta evaluación y un sistema de actividades metodológicas de preparación a los docentes para evaluar la Dimensión Social Personal en los niños de la primera infancia, sin embargo no retoman el problema de la evaluación del desarrollo estético.

En la provincia Pinar del Río son reconocidos las investigaciones realizadas por Vélez, M., Angueira, M. y Otaño, M. (2008); Pérez M. E. (2011); García, C. J. (2011) y Padrón, M. (2012) referidas al desarrollo estético, se aprecia que han estado dirigidas a la capacitación de los docentes, a la formación inicial y a la preparación de las familias para perfeccionar la educación de sus componentes, siendo poco tratada esta dimensión desde su tratamiento didáctico en el proceso educativo, no apreciándose referentes en torno a su evaluación en la infancia preescolar.

Las indagaciones empíricas realizadas permitieron conocer que en los documentos que norman la evaluación: Resolución Ministerial (216/89 y 120/2009) programas y orientaciones metodológicas, se explican los procedimientos metodológicos más generales en correspondencia con las particularidades del proceso educativo para estas edades, sin embargo, algunas de ellas se plantean en términos generales y se ofrecen pocas sugerencias que particularicen los fundamentos, criterios, métodos y técnicas para evaluar cada dimensión del desarrollo, incluido el desarrollo estético, aspecto este que tampoco queda suficientemente explicado en los programas y orientaciones metodológicas.

La exploración de este problema, iniciada desde el año 2010 en la provincia Pinar del Río, a partir del intercambio con los metodólogos, estructuras de dirección de los centros y con docentes, en sesiones de superación, balances del trabajo educacional y debates científicos, permitió profundizar en un grupo de insuficiencias que se presentan en el proceso de evaluación del desarrollo de los niños, caracterizadas en lo esencial, por su falta de integralidad, al ser tratadas solo algunas áreas del desarrollo, siendo casi inexistente la evaluación de los logros del desarrollo artístico como aparece en el programa actual, siendo limitada la valoración de lo estético desde su concepción integral. Las indagaciones en torno al tema permitieron constatar que los docentes toman como referente los logros del desarrollo y no los objetivos que se vienen trabajando en esta etapa, predominando evaluaciones centradas en resultados y no en procesos de desarrollo con un enfoque evolutivo, expresadas en resultados cognitivos, no así en lo afectivo y motivacional.

Como resultado de las indagaciones empíricas y teóricas realizadas por la autora y que tienen como antecedentes los estudios que formaron parte de su tesis de maestría (2011-2013), se puede apreciar que el tema concerniente al proceso de evaluación del desarrollo estético en la infancia preescolar reúne un grupo de fortalezas y debilidades en los momentos actuales, los cuales se centran en los siguientes:

#### **Fortalezas**

- “La evaluación como factor esencial en la educación y desarrollo de la infancia de 0 a 6 años” ha sido declarada por la dirección de la Educación Preescolar del MINED en Cuba como una de sus líneas de perfeccionamiento.
- Existen investigaciones a nivel global, nacional y local que buscan respuestas científicas a esta problemática.
- Existen documentos que norman el proceso de evaluación en la infancia preescolar, por lo que se ofrecen orientaciones metodológicas generales para su puesta en práctica de manera sistemática.

#### **Debilidades**

- La evaluación del desarrollo infantil carece de un enfoque integral, siendo la evaluación del desarrollo estético y artístico el menos valorado, dado en lo esencial porque los

docentes carecen de los conocimientos necesarios que le permitan evaluar los logros alcanzados por los niños desde una concepción integral de la estética.

- Las evaluaciones que realizan los docentes están centradas en los logros del desarrollo, como expresión de resultados, al ser insuficiente el dominio de los procedimientos que permitan su organización como proceso.
- En el programa y las orientaciones metodológicas no se abordan con profundidad los elementos teóricos y metodológicos que orientan a los docentes cómo lograr una evaluación del desarrollo estético en estas edades.
- El desarrollo estético es ampliamente tratado en las investigaciones, pero es poco tratado el tema de su evaluación en la infancia preescolar.

Tal situación permite identificar la **contradicción** que se manifiesta entre la necesidad de evaluar el desarrollo estético de los niños de la infancia preescolar con un enfoque integral, desarrollador y participativo que tribute a la formación integral de la personalidad y las limitaciones que presenta el proceso de evaluación del desarrollo estético de los niños en la infancia preescolar.

A partir de lo expuesto, se formula el siguiente **problema científico**: ¿Cómo contribuir a la evaluación del desarrollo estético de los niños de la infancia preescolar en correspondencia con las exigencias de un proceso educativo desarrollador en esta etapa evolutiva?

Se define como **objeto de estudio**: el proceso de evaluación del desarrollo estético de los niños en la primera infancia y como **campo de acción**: el proceso de evaluación del desarrollo estético de los niños en la infancia preescolar.

En la búsqueda de una solución al problema de investigación se plantea el siguiente **objetivo**: proponer una metodología para la evaluación del desarrollo estético de los niños de la infancia preescolar en correspondencia con las exigencias de un proceso educativo desarrollador.

Con el propósito de guiar el proceso investigativo, se plantean las siguientes **preguntas científicas**:

1. ¿Cuáles son los antecedentes y referentes teóricos que sustentan el proceso de evaluación del desarrollo estético de los niños en la primera infancia y en particular en la infancia preescolar en el contexto latinoamericano y cubano?

2. ¿Cuál es el estado actual del proceso de evaluación del desarrollo estético de los niños de infancia preescolar que asisten a las instituciones educativas del municipio Pinar del Río y del Consolación del Sur?
3. ¿Qué fundamentos teóricos y aspectos estructurales y metodológicos debe reunir una metodología que contribuya al proceso de evaluación del desarrollo estético de los niños de la infancia preescolar?
4. ¿Qué criterios valorativos ofrecen los expertos acerca de la metodología diseñada para el proceso de evaluación del desarrollo estético de los niños de la infancia preescolar?
5. ¿Cuál es la factibilidad práctica de la metodología para el proceso de evaluación del desarrollo estético de los niños de la infancia preescolar?

A partir de las preguntas científicas se desarrollan las siguientes **tareas de la investigación**:

1. Sistematización de los antecedentes y referentes teóricos que sustentan el proceso de evaluación del desarrollo estético de los niños en la primera infancia y en particular, en la infancia preescolar en el contexto latinoamericano y cubano.
2. Diagnóstico del estado actual del proceso de la evaluación del desarrollo estético de los niños de la infancia preescolar que asisten a las instituciones educativas de los municipios Pinar del Río y Consolación del Sur.
3. Determinación de los fundamentos teóricos y aspectos estructurales y metodológicos que debe reunir una metodología para el proceso de evaluación del desarrollo estético de los niños en la infancia preescolar.
4. Valoración de la metodología diseñada para evaluación del desarrollo estético de los niños de la infancia preescolar por el criterio de expertos.
5. Exploración empírica de la factibilidad práctica de la metodología diseñada.

La concepción metodológica general de la investigación se fundamenta en el **método dialéctico-materialista**, el cual permitió estudiar el objeto en su evolución y desarrollo, posibilitando así la selección del sistema de métodos que garantizan su ejecución con el fin de cumplir el objetivo propuesto. En el transcurso de la investigación se emplearon métodos del nivel teórico, empírico y estadístico.

Como métodos del **nivel teórico** fueron empleados:

**El histórico y lógico:** para precisar los referentes teóricos, expresados en diferentes concepciones y enfoque actual del proceso de evaluación del desarrollo estético de los niños en la infancia preescolar en el contexto latinoamericano y cubano.

**El análisis y síntesis:** para la valoración crítica de la literatura revisada, documentación especializada, en la aplicación de otros métodos del conocimiento científico y en los resultados obtenidos en las fases de diagnóstico y evaluación.

**La inducción y deducción:** para establecer las relaciones entre las diferentes concepciones que han caracterizado el proceso la evaluación del desarrollo estético de los niños en la infancia preescolar como punto de partida para inferir las consideraciones metodológicas que forman parte de la metodología que se pretende elaborar.

**La modelación:** posibilitó la elaboración de una metodología que refleja nuevas relaciones y cualidades con un enfoque integral, desarrollador y participativo, que responda a los intereses, expectativas y necesidades de los agentes educativos que trabajan con niños de la primera infancia.

El método **sistémico estructural:** para establecer los nexos y relaciones entre diferentes componentes de la metodología para la evaluación del desarrollo estético de los niños en la infancia preescolar.

Como métodos del **nivel empírico** fueron empleados:

El **análisis documental:** (programas, documentos normativos, registros de evaluación sistemática y orientaciones metodológicas sobre la evaluación) para constatar la proyección de contenidos relacionados con la evaluación del desarrollo estético en la infancia preescolar en diferentes documentos normativos y metodológicos y asumir posturas relativas a la temática investigada.

**La observación a colectivos de ciclo (inicial y final)** para constatar cómo los docentes y directivos de la Educación Preescolar aprovechan las potencialidades que tiene el colectivo de ciclo para analizar los resultados de las evaluaciones y derivar de ellas acciones de mejora.

**Entrevista a los docentes (inicial y final)** para obtener la información sobre los aspectos que tienen en cuenta en el proceso de evaluación del desarrollo estético de los niños de la infancia preescolar y las principales dificultades de este proceso.

**Encuesta a directivos de la Educación Preescolar** para obtener los criterios sobre logros y dificultades que enfrenta el proceso de evaluación del desarrollo estético de los niños de la infancia preescolar.

**Entrevista a los funcionarios de la Dirección Nacional del MINED** para obtener información acerca del estado actual de la evaluación del desarrollo estético en las condiciones de la Educación Preescolar.

**Criterio de expertos (comparación de pares)** para obtener los criterios valorativos acerca de la metodología propuesta y sugerencias para enriquecerla.

Para el procesamiento de la información recogida durante la investigación fueron utilizados **métodos estadísticos matemáticos** como el de la estadística inferencial, la prueba no paramétrica de los signos; además, se utilizaron los procedimientos de la estadística descriptiva, procesar los datos, a través de las tablas de distribución de las frecuencias absolutas y relativas, así como en la construcción de los gráficos.

**La actualidad** del tema desarrollado en la investigación, se concreta en las prioridades de la política educacional de la República de Cuba y del Ministerio de Educación al responder al Programa Ramal *“Problemas actuales del sistema nacional de educación. Perspectivas de desarrollo”* y al *“Estudio para el perfeccionamiento del currículo preescolar cubano”* y su expresión en el *Plan educativo de la Educación Preescolar* Responde a la línea de perfeccionamiento del MINED en Cuba referida a “La evaluación como factor esencial de la educación y en lo niño de 0 a 6 años”. Responde al proyecto *“Valoración del desarrollo infantil”* de la carrera Licenciatura en Educación Preescolar en la provincia Pinar del Río.

La **novedad científica** se manifiesta en la elaboración de la metodología para el proceso de evaluación del desarrollo estético de los niños de la infancia preescolar con un enfoque integral y participativo, expresado en la articulación sistémica entre los componentes cognitivo e instrumental de la metodología.

**La contribución a la teoría** se concreta en la metodología para el proceso de evaluación a partir de las relaciones entre los aparatos teórico cognitivo y metodológico.

Aporta las nuevas relaciones entre los conceptos y categorías que conforman este aparato teórico cognitivo (condiciones psicopedagógicas, enfoque integral y enfoque participativo)

Se distingue por definir los roles y relaciones que se establecen entre todos los actores del proceso de evaluación, la secuenciación del proceso de evaluación en fases y sus relaciones con la dinámica del trabajo metodológico en las instituciones de la Educación Preescolar. Ofrece las dimensiones, subdimensiones, indicadores, escala valorativa y métodos para evaluar el desarrollo estético.

La **significación práctica** de la investigación se manifiesta en el uso de la metodología para la evaluación del desarrollo estético de los niños de la infancia preescolar, así como se proponen los talleres de evaluación y un manual de procedimientos didácticos que pueden convertirse en guía y herramienta valiosa para los docentes que desarrollan este proceso en las instituciones infantiles.

**La tesis está estructurada por:**

Introducción, donde se presenta la fundamentación del problema social, el diseño teórico y metodológico de la investigación, así como la novedad, la contribución a la teoría, la significación práctica y la actualidad del tema.

Capítulo 1, en el que se abordan los referentes teóricos del proceso de evaluación del desarrollo estético de los niños de la infancia preescolar.

Capítulo 2, en el que se refleja la caracterización del proceso de evaluación del desarrollo estético de los niños de la infancia preescolar en las instituciones educativas de los municipios Pinar del Río y Consolación del Sur.

Capítulo 3, en el que se presenta la metodología para evaluación del desarrollo estético de los niños de la infancia preescolar, así como los resultados de su valoración por el criterio de los expertos y aplicación en la práctica.

Las últimas páginas de la tesis están dedicadas a las conclusiones y a las recomendaciones. Además consta de bibliografía y anexos.

La socialización de los resultados de la investigación se muestra en el Anexo 1.



## **CAPÍTULO 1. REFERENTES TEÓRICOS DEL PROCESO DE EVALUACIÓN DEL DESARROLLO ESTÉTICO DE LOS NIÑOS EN LA INFANCIA PREESCOLAR**

En el presente capítulo se presentan los referentes teóricos del proceso de evaluación del desarrollo estético de los niños en la infancia preescolar desde el estudio de sus antecedentes y diversas concepciones en el ámbito latinoamericano y en Cuba.

### **1.1. El proceso de evaluación del desarrollo estético de los niños de la primera infancia. Antecedentes históricos**

El proceso de sistematización realizado por la autora a partir de la consulta de diferentes fuentes de información, referidas al papel del docente en la dirección del proceso de evaluación en general y del desarrollo estético en particular como una vía para valorar el desarrollo infantil, permitió conocer sus raíces en la historia de la Pedagogía y la Psicología como ciencias.

Son pocos los textos que al iniciar el tratamiento teórico a una problemática no toman como punto de partida en sus fundamentos, las valoraciones sobre la evolución histórica y las tendencias que manifiesta el objeto de estudio en su desarrollo. Siendo así, es preciso reconocer el papel que desempeñaron las investigaciones educativas de marcado enfoque positivista, pragmáticas y empíricas y los aportes del pensamiento pedagógico ofrecidos por figuras como Comenius, J. (1592-1670); Rousseau, J. (1712-1778); Pestalozzi, J. (1746-1827); Froebel, F. (1782-1852); Montessori, M. (1870-1952) y otros, que sentaron las bases de la educación de los niños de la primera infancia, fundamentada en la filosofía práctica y en la psicología.

Un acercamiento al significado que ha tenido la evaluación del desarrollo integral y estético en particular de los niños de la primera infancia, se expresa en las ideas de Comenius, J. (1592-1670) quien reflexionó sobre el acto de enseñar y aprender al plantear un conjunto de recomendaciones metodológicas para evaluar en qué medida el trabajo realizado por los alumnos reflejaba resultados en su desarrollo y cómo tomando referencia de lo logrado, era preciso reorganizar la enseñanza.

Otras ideas de gran valor pedagógico son las aportadas por Rousseau, J. (1712-1778) las que resaltan la necesidad de que el niño sea el centro del proceso educativo y que la enseñanza se adapte a las etapas del desarrollo, concebidas como cambiantes, pero

sucesivas, comparando al niño con sí mismo, aspectos a considerar al evaluar cualquier dimensión del desarrollo, incluida la estética.

En la obra de Pestalozzi, J. E. (1746-1827) se aprecia una nueva mirada de esta relación, vista no como un proceso espontáneo y natural, sino con una marcada intencionalidad. Desde la posición de la autora, los aspectos identificados por Pestalozzi en el libro *Para las madres*, se convierten en indicadores para valorar el desarrollo, para indicar su marcha durante todo el proceso evolutivo y como premisa necesaria para iniciar la vida escolar como un proceso sucesivo y continuo.

Es meritorio destacar en este recorrido por la historia, el papel de Froebel, F. (1787-1852) quien definió en su tiempo las aspiraciones esenciales para el desarrollo organizado en habilidades y actitudes. En su obra destaca el énfasis en la expresión creadora a través de la música, la moral religiosa y de participación en situaciones colectivas, donde armonizan las diferentes esferas del desarrollo con un enfoque evolutivo. Dicho por el autor, "(...) será entonces cada una de estas etapas como una flor nueva, salida de botones sanos. Cada etapa servirá de base a la siguiente para dar en ellas lo que ellas piden hasta llegar a la plenitud, porque solo un suficiente desarrollo en cada edad asegura el desarrollo pleno de la siguiente." (Froebel, F. 1913, p.37).

Los modelos pedagógicos que ofrecieron estos eminentes pedagogos, sirvieron de base para la creación de los modelos activos o de la Escuela Nueva, los cuales destacaron en su época el valor de educar estéticamente a los niños desde las primeras edades, dejando claramente expresado los ámbitos en que se centra el desarrollo estético infantil y algunas consideraciones para su evaluación.

Por la importancia que le atribuye la educación estética se destacan las ideas de Montessori, M. (1870-1952), ya que desde su concepción: "(...) los materiales artísticos y culturales están relacionados con la autoexpresión y la comunicación y abarcan la música, el dibujo, el modelado, la pintura y la escultura como recursos para el desarrollo de sentimientos, habilidades y la adquisición de conocimientos a través de los materiales artísticos, los cuales son ofrecidos por el educador y utilizados libremente por el niño." (Montessori, s/f, p .30).

Al igual que Montessori, M., Decroly, O. (1871-1932) propuso una serie de materiales que van a tener una influencia considerable en el desarrollo sensitivo del niño, crea juegos

para favorecer el desarrollo sensorio-motor, y otras como el canto y la rítmica necesarias para el desarrollo del gusto estético y la capacidad creadora de los niños.

Resulta de interés también el tratamiento dado al desarrollo estético en el modelo ofrecido por Freinet, C. (1896-1966), el cual resalta el uso del dibujo libre, como vía para la expresión personal y los talleres para entrar en contacto con los elementos de la vida real: barro, pintura, madera e hilo para obtener como resultado una creación artística personal, siendo criterio de la autora que estos se convierten en manifestaciones de expresión estética y artística que bien pudieran ser tenidos en cuenta para evaluar el desarrollo infantil.

Es de interés resaltar la repercusión que entre los modelos pedagógicos actuantes en la educación de la primera infancia y en particular en la infancia preescolar tuvo el sistema pedagógico de Reggio Emilia, conocido también como Reggiano, siendo su figura más representativa Malaguzzi, L. (1920-1994) para quien el método principal de enseñanza debe estar basado en el arte, la creación, así como en la expresión.

En relación con la evaluación enfatizó en la necesidad de que los adultos mantengan una actitud atenta y consciente sobre la actividad de los niños para ver, escuchar e interpretar al considerar que (...) “Para los adultos se abre una ventana desconocida de observación y descubrimiento de las maneras diferenciadas que los niños tienen de participar, proceder y elegir (...)”. En este sentido destacó la importancia de seleccionar y cualificar las actividades siguiendo las motivaciones y los intereses de los niños, lo que queda expresado al referir “(...) tengámoslo en cuenta, mirémoslos, observémoslos y evaluémoslos.” (Malaguzzi, L. 2001, p-10).

Los autores antes referenciados, han legado valiosos criterios que permiten ver la lógica del proceso evaluativo, al suponer la relación entre enseñanza y desarrollo, considerar al niño como centro del proceso educativo, comprender el desarrollo como etapas sucesivas y con rasgos distintivos de cada edad; determinar el rol que juegan los docentes en la dirección de estas actividades y en la evaluación de la marcha del desarrollo infantil. Aunque queda evidenciado en sus concepciones una visión reduccionista de lo estético a lo artístico, no dejan de reconocer el valor dado a esta esfera del desarrollo infantil.

### **1.1.1-La evaluación del desarrollo estético en la primera infancia desde diferentes concepciones curriculares y modelos de evaluación en el campo internacional y en Cuba**

El Proyecto Regional de Educación para Latinoamérica y el Caribe ha venido a transformar la realidad educativa de la región en la búsqueda de alternativas que permitan el cumplimiento de compromisos internacionales para lograr la propuesta de *Educación para todos de calidad* desde la primera infancia.

En las concepciones curriculares y modelos de evaluación de la infancia preescolar en el contexto latinoamericano se reflejan las crecientes demandas de programas para estas edades, relacionadas por una parte con el deseo de preparar mejor a los niños para la escuela, y por otra, con la necesidad de “(...) dotar a los niños de educación y atención cualificada”. (Myers, G. 1999, p- 36).

Un análisis de algunos modelos y concepciones curriculares de evaluación en el ámbito internacional refleja el lugar que para ello ocupa la evaluación del desarrollo estético y artístico desde las primeras edades.

Una síntesis de las ideas esenciales de estos modelos permitieron a la autora centrar la atención en el modelo de Scope, H. (1998), con su idea de un sistema anecdótico sobre las actividades diarias de los pequeños y la propuesta de Barrera, F., Guzmán, D. y Soto, C. (2009) en la elaboración de un perfil de logros de aprendizaje en la Educación Parvularia (PLAEP-P) en Chile, siendo en ambos casos la **estética** uno de los ámbitos de desarrollo infantil en la infancia preescolar que se evalúa utilizando diversos métodos en los que sobresale la observación, la escucha y las situaciones pedagógicas.

Por su parte Elliot E. (1987) y Lowenfeld, V. (1973) otorgan sus criterios a la evaluación de la educación artística, así como a la creatividad a modo de autoexpresión (Wilson (1975) al proponer una tabla para evaluar el aprendizaje artístico donde señala la producción, la técnica, la apreciación y el juicio como dimensiones esenciales del desarrollo estético infantil.

Aunque desde una visión centrada en la actividad plástica infantil, algunos autores declaran sus puntos de vista para evaluar el desarrollo estético. Una mirada desde lo que

plantea Elliot E. (1987) y los que propugnan la Disciplina Based Art Education (DBAE) la evaluación es “(...) uno de los procesos más importantes para perfeccionar la calidad de la expresión y la apreciación.” (Elliot, E. 1987, p-26).

Proponen algunos elementos que sirven de referente para evaluar el desarrollo estético y artístico, en particular a partir de centrar la atención en: la motivación alcanzada por los niños, las interrelaciones que entre ellos se establecen en la actividad, las dificultades y facilidades de cada uno, las formas en que se organizan las experiencias, cuáles y cuántas tentativas de solucionar problemas fueron pensadas, así como la manera en que utilizan los materiales e instrumentos; y sus motivaciones e interés por la actividad.

Por su parte Cabanellas, M.I. (1989) enfatiza en la necesidad de que “(...) al valorar los dibujos de los niños, sean considerados como elementos de un sistema de comunicación, perdiendo significado fuera de este”. (Cabenellas, M. I. 1989, p-13).

Entre las ideas que enfatizan aquellos elementos distintivos de la evaluación, centrados en la actividad plástica, se encuentran los de Lowenfeld, V. (1973) y Stern, A. (1965) para los cuales, “(...) la evaluación de las producciones plásticas infantiles debe contener las funciones de diagnóstico y la educativa, lo que permite, al educador, hacer más flexible el marco de referencia partiendo del conocimiento de los intereses de los educandos”. (Lowenfeld, V. 1973, p-42).

Es de destacar además, las ideas de Gadner, H. (1995) cuando planteó la necesidad de evaluar de forma simple, natural y en momento justo para lo que se requiere una adecuada planificación, así como realizar evaluaciones de las capacidades creativas humanas centradas en la precepción, producción y contextualización.

Los criterios ofrecidos por Lark-Horobitz (1975) acerca de la evaluación de los niños respecto a lo bello, centran la atención de la evaluación en tres indicadores esenciales: “(...) capacidad para distinguir lo bello, para distinguir las actividades y las manifestaciones estéticas y para distinguir lo bueno y lo bello”. (Lark-Horobitz, 1975, p-2)

El análisis de estos modelos y concepciones de la evaluación conduce a valorar como aportes importantes para la evaluación del desarrollo estético en la infancia preescolar la necesidad de centrar la atención en los procesos de apreciación y producción, así como el modo en que los niños preescolares valoran la belleza en sus diferentes actividades desde sus concepciones morales.

La sistematización realizada en torno a los modelos y concepciones curriculares estudiadas de diferentes regiones del mundo muestra que, el proceso de evaluación debe ser pensado, acorde con la edad, flexible y dinámico de tal modo que asegure las acciones de inicio, ejecución y cierre de la evaluación, cumpliendo en cada una de ellas los parámetros establecidos. (Anexos 2 y 3).

Aunque la evaluación ha sido objeto de preocupación en diversos escenarios pedagógicos y se han propuesto varias ideas a considerar para el perfeccionamiento de la teoría y la práctica evaluativa, los estudios realizados evidencian que el proceso de evaluación tiene entre sus limitaciones, que hacen énfasis en lo áreas específicas del desarrollo artístico con una limitada relación de las artes con el entorno natural y social, como vía esencial para lograr un desarrollo estético. Las evaluaciones tienen un enfoque mayoritariamente cuantitativo, siendo en ocasiones el evaluador una persona desconocida para el niño, lo que puede permear con criterios subjetivos los resultados que se obtienen.

## **1.2. Fundamentos del proceso de evaluación del desarrollo estético desde la concepción dialéctico-materialista y el enfoque histórico-cultural**

El término **estético** ha estado asociado desde sus orígenes, en la sociedad esclavista, a lo bello, como valor trascendental, coligado a lo elegante, la armonía y apariencia agradable a la vista, y al placer estético. Desde su surgimiento hasta la actualidad se ha venido enriqueciendo a partir de la ideas ofrecida por figuras como, Diderot, D. 1713-1784); Kant (1724-1804); Schiller, J. (1759-1805), dando lugar a su aparición como disciplina a mediados del siglo XVIII , considerada por mucho tiempo como ciencia de la belleza.

"La estética como ciencia se ocupa de las relaciones generales de la asimilación estética del mundo por el hombre, sobre la esencia y las formas de creación según las leyes de la belleza." (Diccionario filosófico, 1989:148), considerada como la ciencia que trata de la belleza y de los sentimientos que hacen nacer lo bello en nosotros (Pequeño Larousse Ilustrado, p-439).

La concepción dialéctica materialista de la estética es la que define la base objetiva de la aprehensión estética del mundo como actividad creadora del ser humano, orientada prácticamente hacia un determinado fin; actividad en que se ponen de manifiesto de

manera libre, multilateral y armónica la esencia social y las fuerzas creadoras del hombre orientadas hacia la transformación de la naturaleza y la sociedad.

Se destaca por su condicionamiento humano y social, precisamente porque ejerce una influencia integral en el desarrollo del hombre, al considerarse que toda educación debe ser al mismo tiempo estética, al igual que toda actividad productiva, la vida cotidiana, el tiempo libre y se asevera del mismo modo, que también el comportamiento humano debe ser conforme a las leyes de la belleza.

Desde esta idea, se declara como vital la educación estética desde las primeras edades, porque “(...) el grado de influencia del arte sobre el hombre depende en no poca medida del propio lector, espectador u oyente, del nivel cultural general y su desarrollo ético y estético” (Tolstyj, V.I.1980, p-56) siendo así, si no se inicia esta educación tempranamente en los niños, no despertará su actividad creadora.

La estética marxista-leninista como logro superior del pensamiento estético mundial, es el fundamento metodológico de la educación estética, “(...) estudia los fenómenos estéticos en la naturaleza, la sociedad, en los objetos de la cultura material y espiritual, así como las regularidades del surgimiento, desarrollo y funcionamiento de la conciencia estética, los principios generales de la creación según las leyes de la naturaleza y las leyes del desarrollo del arte, siendo uno de los modos principales de la asimilación estética del mundo objetivo”. (Loguinova V.I, Samorukova P.G. 1989, p-210).

Entre los referentes ofrecidos por eminentes estudiosos del tema se destacan por sus aportes a la concepción de la estética como parte de la cultura y contenido de la formación integral de los individuos Marx y Engels, los cuales sentaron las bases de la concepción marxista de la naturaleza y esencia del arte. Estos sustentos teóricos fueron desarrollados posteriormente por Lenin y otros investigadores como Egórov, A. (1978); Tolstyj. V. y Baravash, Y. (1980) entre otros.

Entre los principales criterios que sirven de fundamento a la necesidad de estudiar la influencia de la educación estética en el desarrollo de los niños desde la primera infancia y en particular en la infancia preescolar, se destacan las consideraciones sobre el ideal estético y su reflejo en el arte de manera más plena y polifacética, ya que “(...) el arte ofrece una imagen de la vida y hace una apreciación de ella, está llamado a educar y a influir sobre todos los aspectos de la vida del individuo y sus necesidades estéticas y

permite crear una imagen sensorial concreta de la realidad en sus nexos y relaciones". (Egórov, A. 1978, p-45).

Es preciso destacar los aportes de Lenin V. I. (1976), al considerar el arte como una forma de reflejo de la consciencia social, que está llamado a amalgamar las ideas, los sentimientos y la voluntad de los hombres y a despertar y desarrollar artistas en ellos. En su teoría del reflejo destaca tres componentes de la realidad objetiva: la naturaleza, la cognición y el reflejo de la naturaleza en la cognición.

La concepción estética marxista-leninista permite descubrir lo peculiar de la creación artística, las exigencias y gustos estéticos de los individuos en cada época, en cada país y en cada edad, siguiendo la lógica de lo general a lo particular. Estos fundamentos sirven de base para la orientación de la educación y el desarrollo estético desde las primeras edades.

A partir de los referentes abordados la autora de este estudio se alcanza a comprender que, para lograr una concepción de la evaluación del desarrollo estético en la infancia preescolar, tomando como base los fundamentos de la concepción estética marxista-leninista, se deben tomar en consideración la necesidad social fundamental de lograr un desarrollo integral y multifacético en los individuos desde el mismo momento del nacimiento y durante toda la vida, siendo la estética parte de ese desarrollo.

En toda actividad y comunicación se debe propiciar el desarrollo de la creación, el sentido de la belleza y el gusto estético. Es necesario potenciar desde las primeras edades la capacidad perceptiva a partir del adiestramiento de todos los órganos de los sentidos, así como el desarrollo de las capacidades creadoras.

Coincidiendo la autora con la ideas de Kagan, M. (1980) Sánchez Vázquez, A (1982); Montero Cepero, G. (1987); Sánchez, M. (2005) y Cabrera Salort, R. (2010), toda actividad y comunicación se debe propiciar el desarrollo de la creación, el sentido de la belleza y el gusto estético. La educación estética guarda una estrecha relación con la vida, con el arte y con la naturaleza; permite formar en lo individuos desde las primera edades una concepción del mundo y las nociones morales, como resultado de su participación en la más variadas actividades artístico-estéticas, en lo contexto institucional, familiar y comunitario.



A modo de confirmar la necesidad de favorecer el desarrollo estético desde las primeras edades y las posibilidades de su evaluación, se asume como un valioso referente teórico la concepción de Vigotsky L. S. (1972) acerca de la estética como disciplina científica y su relación con el arte, lo cual queda claramente expresado en las obras de *Imaginación y creación en la edad infantil* y *Psicología del Arte*. En ellas refiere ideas significativas en cuanto a la importancia de la infancia temprana para desarrollar los procesos de creación infantil y sus opiniones acerca del arte y su relación con el desarrollo, viéndolo como el centro de todos los procesos biológicos y sociales del individuo en la sociedad, que es medio de establecer el equilibrio entre el hombre y el mundo en los momentos más críticos y responsables de la vida... ” Sin un arte nuevo no habrá un hombre nuevo”... “El arte es lo social en nosotros”. (Vigotsky, L.S. 1972, p 8).

En relación con la evaluación de esta dimensión del desarrollo, el mismo autor enfatiza en la necesidad de desarrollar la creatividad desde la primera infancia, la cual es observable cuando se aprecia en la actividad que el niño realiza algo que “(...) exceda el marco de la rutina y encierre aunque sea una pizca de lo nuevo. De igual forma, el deseo de los niños de crear es tan actividad de imaginación como el juego y acompaña de manera normal y constante el desarrollo infantil...” (Vigotsky, L.S. 1987, p- 8).

La Pedagogía, asumiendo los postulados de la estética marxista-leninista afirma que *lo bello es la vida*, es decir, reconociendo lo bello como una categoría objetivamente existente, considera como tarea principal “(...) la iniciación de la joven generación en la belleza, en la vida, el trabajo, vida cotidiana, las relaciones, y la formación de habilidades para percibirla en la vida y en el arte. (Loguinova V.I. y Samorukova, P.G. 1989, p-216).

Entre las tareas de la estética se destaca la necesidad de “(...) desarrollar en los individuos una actitud estética ante la vida y lograr que toda actividad humana se rija por el principio creador, el sentimiento de la belleza y el gusto estético desarrollado, de modo tal que se favorezca la formación integral de cada individuo.” (Montero Cepero, G. 1987, p-32).

Estas tareas dejan claramente expresada la contribución de la estética al desarrollo integral, a la vez sirven de referente para precisar la orientación de la educación y el desarrollo estético y poder determinar no solo qué educar, sino también para conocer, a

través de la evaluación, en qué medida lo que se enseña se aprende, alcanza su pleno desarrollo en cada edad.

Resulta necesario referir cómo el pensamiento pedagógico cubano ha reflejado en cada época el valor de la estética para el desarrollo integral de los niños y la importancia de ir formando en ellos un concepto de belleza. A modo de ilustrar estas ideas se retoman los criterios de de Aguayo, A. (1924), el cual destacó el valor de los dibujos infantiles para la formación del buen gusto y el desarrollo de la observación para la apreciación de la belleza natural y artística, por su parte aparece en el pensamiento de Varona, E. (1981) que "(...) amar lo bello es ya ser artista." (p-241).

A modo de reflejar el alcance del significado de *belleza* como categoría estética desde la primera infancia, asociada no solo al arte, sino también a la relaciones sociales, se retoman las palabras que José Martí dedicara a los niños en el su obra *La Edad de Oro cuando expresó* "(...) El niño ha de trabajar, de andar, de estudiar, de ser fuerte, de ser hermoso: el niño puede hacerse hermoso aunque sea feo; un niño bueno, inteligente y aseado es siempre hermoso. Pero nunca es un niño más bello que cuando trae en sus manecitas de hombre fuerte una flor para su amiga, o cuando lleva del brazo a su hermana, para que nadie se la ofenda: el niño crece entonces, y parece un gigante. (p-5).

### **1.2.1- El enfoque histórico-cultural como fundamento de la evaluación del desarrollo estético en la infancia preescolar.**

En su devenir histórico la evaluación del desarrollo de los niños de la primera infancia, de la cual forma parte la infancia preescolar, fue cobrando fuerza y se refleja en los varios estudios realizados por diversos autores, entre los cuales se destacaron en el ámbito internacional: Binet, A. (1913), Gesell, A. (1921); Piaget , J. (1968); Venguer, L. A (1981); Leontiev, A. N. (1982); Galperin, P. Y. (1983); Bozhovich, L. I. (1985); Vigotsky, L. S. (1987); Talízina, N. (1988) entre otros. Con sus contribuciones fueron sentando las bases para la comprensión del aprendizaje y su relación con el desarrollo, lo que permitió asumir una posición teórica para fundamentar las ideas en torno a la evaluación del desarrollo estético desde un enfoque desarrollador.

Las indagaciones realizadas en torno al tema demuestran que en Cuba varios autores como: Garbey, S. (1980); Cruz, C. L. (1999); López, J. (2001); Arias G. (2001); Martínez, F. y Molina M. (2002); Franco O. (2004); Siverio A. M. (2005); Río, I. ( 2012) entre otros,

han desarrollado investigaciones que aportan fundamentos esenciales para la comprensión del desarrollo de los niños en estas edades, su educación, evaluación, diagnóstico y la implicación de estos resultados en el perfeccionamiento del currículo.

Siendo consecuentes con el fin de la Educación Preescolar, un criterio esencial para su evaluación es comprender los rasgos que distinguen el desarrollo infantil, tanto en la primera infancia como en la infancia preescolar.

El **desarrollo** visto desde una posición materialista dialéctica, permite su comprensión como un proceso de automovimiento de la materia de lo inferior a lo superior, lo cual conduce a la aparición de lo nuevo. El desarrollo se produce en espiral, es decir, se repiten en un estadio más elevado, algunos rasgos y particularidades de los estadios inferiores. Todo proceso singular de desarrollo contiene en su esencia inferior lo superior, y lo superior es lo inferior desarrollado, así como la comprensión de que, en su dinámica, pueden darse movimientos de retroceso o estancamiento momentáneo.

Para Vigotsky, L. S. (1987) el desarrollo es: “(...) un proceso dialéctico que se caracteriza por la periodicidad múltiple, por la metamorfosis o transformaciones cualitativas de unas formas en otras (...) por la entrelazada de lo interno y lo externo.” (Vigotsky L. S. 1987, p-151).

Considerar el desarrollo como fundamento de la evaluación implica en primer lugar reconocer que el desarrollo estético forma parte del desarrollo integral, que este guarda una total relación con la educación que reciben los niños, en especial, si se organiza en función de crear una nueva zona de desarrollo próximo, evaluando no solo aquello que el niño puede realizar por sí solo, sino también lo que puede hacer en colaboración con los compañeros, y que al recorrer el curso externo del desarrollo, se convierte posteriormente en logros internos del propio niño.

Los estudios realizados en relación con el desarrollo infantil reflejan la importancia que le concedió Vigotsky L. S. (1989) a los primeros años de vida, concibiendo esta fase etaria como “(...) el período más denso y lleno de valor del desarrollo en general”, identificando que “(...) la regla fundamental del desarrollo infantil consiste en que el ritmo de desarrollo es máximo en el mismo inicio.” (Vigotsky, L. S. 1989, p-114), siendo necesario conocer su comportamiento desde las primeras edades a través de la evaluación para poder direccionar la educación que han de recibir.

Todas estas ideas quedan expresadas en la ley genética fundamental del desarrollo al plantear que: "Cualquier función en el desarrollo cultural del niño aparece en escena dos veces, en dos planos: primero como algo social, después como algo psicológico, primero como acciones entre las personas como una categoría intersíquica, después dentro del niño como una categoría intrapsíquica." (Vigotsky L. S. 1987, p-161).

El propio autor revela la relación dialéctica entre enseñanza y desarrollo destacando la correspondencia entre el que enseña y el que aprende, entre el otro y el propio niño, viéndola además como la vía para la apropiación de la experiencia histórica y cultural creada por la humanidad, en correspondencia con las condiciones de vida y educación en que se desarrolla el niño. En su concepción del desarrollo psíquico, el niño aprende a través y en interacción con el otro, y este proceso es el que lo va a impulsar hacia el logro de un desarrollo cualitativamente superior.

Otra de las cuestiones esenciales para comprender la evaluación es considerar los aportes ofrecidos por Vigotsky L.S. (1936) al abordar el problema "de la edad" como determinante para conocer la marcha del desarrollo infantil, al caracterizar la configuración interna del proceso del desarrollo a partir de considerar la estructura de esta en cada período de la infancia.

El problema de la edad es visto en esta tesis en una relación con la situación social del desarrollo, como punto de partida para todos los cambios dinámicos que se producen en el período de cada edad "(...) la nueva situación del desarrollo pasa a convertirse en el punto de partida para la edad siguiente". (Vigotsky, L. S. 1936, p-131). Desde este análisis se deriva que al evaluar se debe considerar lo que distingue a cada edad, sus propias formaciones psicológicas y cómo estas sirven de base para el tránsito a una nueva edad como un proceso evolutivo, articulado y continuo.

La comprensión de la edad y su dinámica, guarda una estrecha relación con la zona de desarrollo próximo, al respecto Vigotsky dejó claras las ideas básicas para el diagnóstico y evaluación, necesarias también para la evaluación del desarrollo estético en la infancia preescolar en el contexto educativo.

Es importante considerar sus opiniones en torno a que "(...) el nivel real de desarrollo se determina por la edad, por el estadio o la fase en la cual se encuentra el niño en cada edad, (...) el nivel real de desarrollo es una tarea esencial e indispensable para la solución

de todas las cuestiones prácticas relacionadas con la educación y el aprendizaje del niño”. (Vigotsky, L. S. 1936, p- 152).

En tal sentido se destaca su idea relacionada con la necesidad de determinar los procesos no maduros todavía, pero que se encuentran en el período de maduración a partir de hallar la zona de desarrollo próximo. Al decir de López, J. y Siverio, A.M. (2005) es una “(...) categoría que fundamenta la existencia de un desarrollo actual, de lo ya alcanzado por el niño y de la existencia, al mismo tiempo, de un desarrollo potencial, de una zona de procesos en fase de maduración y formación, sobre la cual debe accionar fundamentalmente el docente, mediante su proceso educativo para hacer posible que lo potencial se convierta en desarrollo real.” (López J, y. Siverio A.M. 2005, p-14).

La concepción de que para evaluar el desarrollo infantil, es preciso no solo conocer el resultado, sino también el proceso que sigue el niño en la solución de una tarea, queda claramente expresada en los aportes ofrecidos por Leontiev. N. A. (1982) al abordar su *Teoría de la actividad* y los brindados por Galperin, P. Y. (1983) y colaboradores desde *la Teoría de la formación por etapas de las acciones mentales*. Ambas teorías ofrecen un valioso referente teórico para comprender la naturaleza de la evaluación y su relación con el desarrollo infantil, permiten identificar las etapas por las que transcurre la actividad de aprendizaje, sus acciones y operaciones, así como la relación entre lo cognitivo y lo afectivo, lo que sin dudas, revela los momentos y aspectos esenciales en la formación de los conocimientos y habilidades desde las primeras edades.

Es solamente en esta concepción, donde se integra de forma dialéctica y peculiar lo biológico, lo ambiental y lo específicamente histórico-cultural para la formación y el desarrollo de la personalidad en general, y en cada una de las etapas de su formación, siendo así asumida la consideración de que el hombre es un ser bio-psico-social.

Tomando como referentes estas teorías, los docentes al evaluar deben considerar su enfoque integral, tener en cuenta tanto el nivel de desarrollo real, como el potencial de los niños en la infancia preescolar. Para lograr una evaluación de proceso y no solo de resultados, es necesario centrar la atención en la actividad y el modo en que los niños comunican y valoran sus resultados utilizando para ellos los diferentes lenguajes expresivos del arte: el canto, la expresión corporal, el dibujo, la mímica, la dramatización,

así como las valoraciones acerca de lo bello y sus formas antagónicas devenidas como resultado de su relación con lo artístico, la naturaleza y las relaciones sociales.

La concepción integral de la evaluación y en particular del desarrollo estético en la infancia preescolar, responde al encargo educativo para las primeras edades. En ella se expresa las relaciones entre lo intelectual, lo socio-afectivo, lo social y volitivo de todos los procesos y dimensiones del desarrollo, siendo necesario lograr su evaluación no de manera fragmentada y en momentos educativos específicos, sino aprovechando todos los momentos educativos.

### **1.3. El proceso de evaluación del desarrollo estético en la infancia preescolar.**

#### **1.3.1. La educación y el desarrollo estético en la infancia preescolar. Definiciones conceptuales**

Al hacer un abordaje relacionado con la evaluación del desarrollo estético en la infancia preescolar es necesario precisar algunos conceptos claves para poder comprender el alcance de la temática y delimitar las particularidades de este proceso en esta etapa evolutiva del desarrollo.

En la actualidad son diversos los autores que coinciden en suponer que la estética es un proceso socialmente orientado para la formación de una actitud o valoración estética hacia todo en el mundo que se inserta en todas las facetas de la vida, siendo el arte uno de los medios más poderosos para lograrlo desde la primera infancia, entre ellos se destacan: Sánchez, A. (1973); Elizagaray, A. M. (1975); González W. (1883); Montero, G. (1987); Cabrera, R., Cabenellas, M. I. y Moriñas O. (1989); Aroche. A. (1995); Sánchez, P. y Morales, X. (2000); Electo, S. (2001); Espín, L., Castro, M., Fiallo, M. y Hernández, M.A. (1991 y 2010); Estévez, P. R. (2004-2008-2011); Chacón, N., Chelala Z. y Acosta L. (2004); Andrade B.( 2009); Seijas, C.R. (2011); Perdomo, E. Ugalde, M., Vale, A., Suárez, T., Vázquez, M., Soriano, O., Morua, L., García, I., Díaz, R., Pupo, N., Bermúdez, B. y Rodríguez, B. (2010- 2914) entre otros.

Todos estos autores parten de explicar la relación entre la educación estética y la educación artística, o sea, la educación por medio del arte, “encaminado al desarrollo artístico de la personalidad, es decir, el desarrollo de la percepción estética del contenido y la forma de una obra de arte, la formación del gusto artístico y las capacidades para la

actividad artística y creadora en un determinado tipo de arte". (Loguinova V. I. y Samorukova, P.G. 1989, p-232).

Afirman además que los pequeños se ponen en contacto con sus manifestaciones desde las primeras edades, donde se sientan las bases para el desarrollo de capacidades artístico creadoras, a partir del acercamiento a las diversas manifestaciones del arte entre las que se destacan la música, la plástica, la literatura y las dramatizaciones, así como sus relaciones con el mundo natural y social, con las personas y su quehacer, con una concepción sistémica e integral.

Ellos coinciden en reconocer que el niño desde su nacimiento está rodeado por un ambiente estético, al cual llega desde sus relaciones con el mundo circundante, con los miembros de la familia, con las manifestaciones del arte. En estas relaciones hacen suyos las primeras nociones morales y estéticas al apropiarse de la cultura de generaciones anteriores contenida en las tradiciones, el folklor y otros.

Un acercamiento al concepto *educación estética* permite su comprensión como "(....) proceso educativo orientado a la formación y/o desarrollo de una [actitud estética](#) en el hombre, hacia todo lo que posee valor estético en el mundo, lo cual contribuye al desarrollo integral de la [personalidad](#) en correspondencia con su contexto sociocultural. Esta se manifiesta en: la naturaleza, las relaciones sociales, objetos creados por el hombre, y el [arte](#) como portador específico de valor estético."(ECURED).

La educación estética tiene como objetivo "la formación de ideales, sistema de valores, sentimientos, actitudes y capacidades que le permiten al hombre sentir, comprender y valorar sus acciones, buscar y crear un significado en toda la manifestaciones de la cultura, orientado hacia la formación y desarrollo de una persona culta, independiente, creadora y libre. (Bernal, A. 1999. p-12).

La educación estética es también definida por Yadeshko, V. I. (1983) como, "(...) un proceso orientado, sistemático, que influye sobre la personalidad del niño, con el objetivo de desarrollar en él no solamente las capacidades para ver la belleza del mundo y del arte, sino también para crearla." (p-5).

Sin dudas estos conceptos dejan claramente expresada la relación entre la educación estética y la artística, la cual "(...) ha de entenderse no solo como el desarrollo de capacidades perceptivas hacia el arte, o como vía para la formación inicial de intereses

hacia el mismo, sino también como la posibilidad que este tiene de favorecer la apropiación de conocimientos y valores humanos de manera emocional y sensible que solo es dado comunicar a través del arte”. (Cabrera, R. 1989, p-91).

La educación artística también es entendida como “la vía fundamental para (...) ofrecer especificidades propias del lenguaje artístico a través de los cuales preparamos al alumno...en especial el niño desde su más temprana edad...para percibir lo bello en la obra de arte. (Espín, L. 2010, p-8).

Es en síntesis, aprovechar las bondades del arte y las grandes motivaciones que se despiertan en los niños para estimular en ellos el interés por conocer, para educar sus sentimientos y sus valores, al interactuar con las obras artísticas.

La concepción de la estética, su educación desde las primeras edades y para todos, queda expresada en las obras de Martí, J. (1963) cuando refirió: “El amor al arte aquilata el alma y la engrandece...el arte no es banal adorno de reyes y pontífices, por donde apenas asoma la cabeza del genio, sino divina acumulación del alma humana, donde los hombres de todas las edades se reconocen y confortan.” (p- 366).

Tanto las posiciones pedagógicas de partida, como la concepción del desarrollo estético en el currículo para la Educación Preescolar establecen como tareas de la educación estética para la infancia preescolar las siguientes:

- Desarrollo de la percepción estética, los sentimientos y las ideas.
- Desarrollo de las capacidades artístico-creadoras.
- La formación del gusto estético.

Estas tareas deben cumplirse esencialmente en el proceso educativo, como un gran sistema donde influyan otras dimensiones del desarrollo, actividades y otros factores como la familia, los medios de difusión masiva, entre otros.

Pretender un acercamiento a las dimensiones que permitan evaluar el grado en que los niños han adquirido un desarrollo estético y su visión integral, conducen a la autora a valorar algunos criterios que refieren cuándo un individuo está estéticamente desarrollado o educado. Entre ellos se destacan por su importancia los siguientes:

“El hombre estéticamente educado introduce activamente lo bello en la vida y extermina lo feo. La actividad estética del hombre es el índice de su educación estética. La actividad estética se presenta en cualquier actividad: en la organización de una situación de la vida



según las leyes de la belleza, en las habilidades estéticas adquiridas por el hombre: vestirse bonito, comportarse bien en la sociedad, crear un ambiente estético en la casa, en el trabajo. Ello presupone la formación de los hábitos de actividad artística que se manifiestan en el arte plástico, musical y dramático, en lo poético o lo literario donde los momentos artísticos están estrechamente vinculados con los creadores”. (Loguinova V. I., Samorukova, P.G. 1989, p-215).

“Ser estéticamente desarrollado entraña, pues, una coherencia entre el pensar, el sentir y el hacer. No es coherente quien, habiendo desarrollado cierto sentido de la belleza, no luche para que impere en su entorno natural y social; o quien siendo capaz de apreciar la belleza del paisaje, no sienta un profundo amor y respeto por la naturaleza y por sus semejantes.” (Estévez, P. R. 2011, p-41).

La evaluación del desarrollo estético en la infancia preescolar pretende “(...) no solo estimular a los niños como espectadores de manifestaciones culturales, productores, activos, originales, y creativos, sino formar en ellos una actitud estética que les permita el disfrute de todo lo bello en cualquier manifestación, lugar, contexto, en que se desarrolle y fomentar una actitud consecuente con los valores éticos y estéticos de la sociedad en que vive, de manera que les permita la diferenciación entre la belleza y sus formas antagónicas” (Uralde. M. y otros 2011, p-2).

Estas definiciones se confirman al comprender que “hay actividad estética en las relaciones con la naturaleza, en las relaciones humanas, en el estilo de vida....y que la forma más consecuente y plenamente desarrollada de la actividad estética, es la actividad artística” (Montero, G, Pino, A., Thomas. M. y René, P.1987, p-99).

La sistematización realizada por la autora le permite apreciar que al hablar de desarrollo estético en estas edades es necesario reconocer su dimensión integral, al estar interrelacionado con otras esferas del desarrollo humano, aunque algunos autores continúan enfatizando en lo artístico.

En otro sentido es preciso ver la relación entre los conceptos educación estética y desarrollo estético y artístico, no solo para su comprensión teórica y delimitar su alcance conceptual, sino también para reconocer su interdependencia en la práctica educativa.

### **1.3.2. Concepciones de la evaluación del desarrollo infantil como base para la evaluación del desarrollo estético de los niños de la infancia preescolar en el contexto cubano**

Un acercamiento a las diferentes concepciones de la evaluación del desarrollo infantil y su carácter del proceso sistémico en el contexto cubano, permitió a la autora apreciar que para varios autores la evaluación es vista como un componente que expresa el resultado del proceso educativo, aunque también reconocen su carácter del proceso, entre ellos son reconocidos los estudios de Álvarez, C. (1995); Labarrere, G. (1998); Mitjans A; Silvestre y Zilberstein, (1999); Castro, O. (1999), Ginoris, O. y González, M. (2001). Addine, F.; González y Racarey (2006) entre otros.

Para otros autores el papel de la evaluación en el proceso educativo es visto en estrecha relación con el diagnóstico (Áreas, G. (1986); Álvarez, C. (1998); Mena, E. (2001); Nieves, M. L., Molina, M. y Martínez, F. (2002); Akudovich, S. (2004)) los, que defienden el hecho de que ambos procesos están estrechamente interrelacionados, pero no son idénticos, que todo el proceso de evaluación tiene una función de diagnóstico y todo diagnóstico exige una labor de evaluación, haciendo énfasis en la función preventiva que ambos procesos contienen.

Entre los rasgos que deben distinguir a una evaluación desarrolladora, desde la posición de los autores que incursionan en esta problemática (Castro, O. (1995); González, M. (2001); Mena, E. (2001) y otros se destacan los siguientes:

- Considerar la evaluación no como un resultado, sino un proceso que recaba una mirada más integral, con mayor protagonismo y tendiente al crecimiento.
- Se debe caracterizar por su carácter integrador, holístico y personológico, como proceso y resultado, que influye en todo desarrollo de la personalidad del estudiante.
- Permite valorar cualitativa y cuantitativamente los cambios que se producen en el aprendizaje, constituyendo en sí misma una vía para el crecimiento individual y grupal.
- (...) la evaluación como un proceso de legitimación cultural, que se ha constituido, por su propio desarrollo, en un mecanismo y justificación en sí mismo del progreso social.”(Mena, E. 2001, p-12).
- La necesidad de lograr una cultura evaluativa que favorezca una mejor organización de dicho proceso, donde se implique la ética, la responsabilidad, así como el trabajo en

equipos y la reflexión crítica del proceso y los efectos que se obtienen como resultado de la participación comprometida de todos los implicados en el proceso evaluativo .

- “El "patrón" de evaluación es el propio estudiante: cuánto avanza, en qué avanza, cómo avanza, en su desarrollo personal” (González, M. 2001, p- 25).
- Las cinco condiciones básicas para una buena evaluación son: (Castro, O.1995, p-29).
  - Si existe una cultura evaluativa correcta y asumida.
  - Si todos se sienten partícipes.
  - Si hay transparencia procesos / resultados.
  - Si los datos primero son debatidos y luego usados para mejorar.
  - Si se trata de una evaluación inherente al proceso de trabajo.

De este análisis se deriva la necesidad de pensar en una evaluación que se distinga en lo esencial su enfoque integral, desarrollador, participativo y sistémico. Implica además, la ética y la responsabilidad, el interés por el intercambio y la colaboración para emitir juicios de valor, así como la reflexión colectiva para promover la participación de docentes, los especialistas, la familia y los propios niños, como otros que aportan elementos significativos a la evaluación como resultado de su colaboración en acciones conscientemente planificadas y con el uso de diferentes métodos.

La autora de la tesis considera que al modelar el proceso de evaluación del desarrollo estético de la infancia preescolar sea necesario tomar en consideración su organización en fases o etapas con acciones definidas y ordenadas sistémicamente, donde necesariamente el docente debe ir más allá del acto de medir, recoger evidencias y hacer registros de lo observado, debe ser un proceso donde además se implique lo cognitivo, lo procedimental y lo actitudinal, lo cual se expresa en el conocimiento sobre el qué, cómo, el cuándo y para qué evaluar.

A la evaluación por lo tanto será necesario realizarla desde los primeros años de vida, tanto de manera integral, en cada nivel educativo, como en las áreas particulares que requieran de propuestas diferenciadas, como lo es lo estético en la infancia preescolar.

Debe aportar información sobre la marcha del desarrollo de manera dinámica y evolutiva, como resultado de la aplicación de métodos, instrumentos y acciones conscientemente planificadas de los diferentes actores del proceso educativo.

La evaluación en el contexto de la educación de la primera infancia en Cuba, se ha venido perfeccionando a la par del desarrollo de este sistema educativo, desde el triunfo de la Revolución hasta la actualidad y como respuesta a las demandas que a nivel mundial se viene haciendo para asegurar la “Atención y Desarrollo de la Primera Infancia” (ADPI), término asumido del Marco de Acción de Jomtien (1990) que connota una visión amplia e integral de los niños desde las primeras edades, para lograr el empeño de que la educación “(...) comience al nacer y que en ella participen la familia, las comunidades o programas institucionales, según corresponda.”(Guerrero, L. 1999, p-1).

La historia de la Educación Preescolar cubana ha venido demostrando que, aparejado al inicio y perfeccionamiento de este nivel educativo, ha estado la impronta de fomentar la educación estética en todos los niveles educativos a través del trabajo conjunto de los Ministerios de Educación y de Cultura. Estos han trazado políticas unificadas y coherentes mediante la aplicación de un programa de educación artística que se aplica en todas las escuelas e instituciones culturales del país dirigidas en lo esencial a:

- Favorecer la participación masiva y protagónica de la población infantil y juvenil en un movimiento de alta calidad artística.
- Desarrollar la percepción, la sensibilidad estética y la imaginación de niños, adolescentes y jóvenes.
- Acercar a niños a las actividades artísticas e inculcarles la necesidad y costumbre de participar en ellas como creadores, promotores o espectadores.
- Propiciar el conocimiento, afianzamiento y defensa de nuestros valores culturales, conocer los valores culturales de los pueblos hermanos de América Latina y de la cultura universal. (Velunza, V. s/f, p-2).

Estas ideas se contextualizan en lo que se aspira a lograr en la educación de los niños de la primera infancia en general y de la infancia preescolar en particular, definido como *“lograr del máximo desarrollo integral posible de cada niño desde el nacimiento hasta los seis años”*, por lo que la evaluación de su desarrollo viene a mostrar en qué medida esas aspiraciones se concretan en estas edades.

Se asume así el criterio de que el centro de atención de la evaluación es un niño de la “primera Infancia”, lo cual define la primera etapa de la vida subdividida en dos etapas de

desarrollo evolutivo: infancia temprana que comprende los tres primeros años de vida e infancia preescolar que contempla las edades de tres a seis años.

Los programas han venido transitando por diferentes concepciones, estando sometidos a un perfeccionamiento continuo, que a partir del año 2010 inicia una nueva etapa, teniendo como sustento el desarrollo logrado en las investigaciones, la elevación del nivel profesional de los colectivos de docentes y directivos, y atendiendo a los cambios que en lo económico y social se viene dando en Cuba. En esta dirección se destacaron figuras como Siverio, A.M; Burke, M.T; González, O.; López, J.; así como León, S. y Martínez, F.; Garbey, S. ; Godoy, G. ; Esteva, M.; Duque, A.M. y Franco O., entre otros que ofrecieron resultados valiosos que han servido de fundamento a los cambios curriculares que se proponen y que deben ser tenidos en cuenta para la evaluación del desarrollo estético en la infancia preescolar.

En este marco se inserta la evaluación en la Educación Preescolar cubana, normada en la *Resolución Ministerial 120 / 2009*, en la que se declara que ella expresa el resultado del trabajo de los diferentes agentes educativos, incluida la familia, establece una comparación entre los objetivos y el desarrollo alcanzado por los niños teniendo en cuenta sus particularidades en cada etapa del desarrollo.

Un análisis de los elementos contenidos en dicha resolución permitieron identificar entre sus rasgos propios, su carácter integral, personal, cualitativo, sistemático, continuo, no incluye categorías y es guía orientadora para la dirección del proceso educativo. Queda reflejada la intención de que en la evaluación se tenga en cuenta no solo los resultados alcanzados en el desarrollo infantil, sino también el proceso a través del cual transcurre ese desarrollo, cuestión esta en la que queda mucho por hacer en la práctica educativa.

A los adultos encargados de la educación de los niños corresponde determinar cuándo, qué y cómo evaluar y analizar qué participación deben tener los pequeños para que la misma alcance su máxima y verdadera expresión.

Entre los elementos que tipifican la evaluación en la Educación Preescolar se encuentran:

- La evaluación es esencialmente cualitativa tomando como referencia los logros del desarrollo, los que se registran en el Expediente del niño de 0-6 años.
- El proceso de evaluación es responsabilidad de la educadora.

- Entre los métodos para la evaluación se encuentran: la observación cotidiana, las exploraciones, pruebas, situaciones pedagógicas y los productos o resultados de la actividad del niño, en especial, para profundizar en algún aspecto del desarrollo cuando se realizan los cortes parciales.
- Los tipos de evaluación son la sistemática, corte parcial y la evaluación final para conocer cómo se van cumpliendo los objetivos en cada etapa del curso.
- Resulta preciso determinar cuáles son los objetivos a evaluar y que se valoren los progresos alcanzados por los niños en cuanto a conocimientos, habilidades, capacidades y hábitos adquiridos, donde se centran las dificultades y determinar las acciones educativas diferenciadas para la etapa siguiente.
- Los resultados individuales se registran a partir de los logros del desarrollo señalándolo como “logrado”, “no logrado” o “en proceso”, además de aspectos relevantes que fundamentan este resultado en el contexto familiar y en diferentes áreas del desarrollo. (MINED 2009. Resolución Ministerial No. 120/2009, p-3)

Desde la opinión de la autora, este documento (Indicaciones específicas para la aplicación de la Resolución Ministerial No. 120/2009 sobre la Evaluación Escolar. Educación Preescolar) sirve de orientación a los docentes para sus prácticas evaluativas, con orientaciones de carácter general, sin embargo la realidad de las evaluaciones que se realizan no siempre son un fiel reflejo de esta intencionalidad. Por otra parte siguen estando latentes las interrogantes metodológicas referidas a cómo, quiénes, cuándo y qué evaluar en áreas del desarrollo en particular, incluidas en ellas la del desarrollo estético en la infancia preescolar.

Las reflexiones anteriores evidencian que el proceso de evaluación del desarrollo infantil y en particular el desarrollo estético en la infancia preescolar necesitan la profundización en los aspectos teóricos y prácticos para que esta evaluación en su dinámica e implementación, se constituya un proceso que debe transitar por diferentes fases, de modo tal que se pueda organizar, ejecutar y que sirva de mejora para el trabajo pedagógico, donde cada participante tenga roles definidos y a la vez interrelacionados.

### **1.3.3. La evaluación del desarrollo estético en la infancia preescolar en su relación con los rasgos distintivos de esta etapa evolutiva.**

Para lograr particularizar lo que de modo distintivo debe poseer la evaluación del desarrollo estético en los niños de tres a cinco años, es preciso esclarecer aquellos rasgos generales que distinguen la edad y aquellos que caracterizan la actividad de los niños de esta etapa evolutiva de su desarrollo.

Un punto de partida es lo que se espera de ellos en estas edades, explícito en los objetivos del programa vigente y el de perfeccionamiento, entre los cuales encontramos los siguientes:

- Percibir los elementos del entorno cercano, en las relaciones sociales con otros niños y adultos, y en algunas obras y fragmentos sencillos.
- Apreciar objetos, fenómenos, procesos y obras artísticas sensibilizándose ante lo bello y criticando lo antiestético, de manera que permita su actitud transformadora.
- Expresar sus vivencias, ideas, emociones y sentimientos sobre hechos de la vida cotidiana, fenómenos de su entorno y obras artísticas, en sus producciones plásticas, literarias, expresiones musicales y corporales.
- Ejecutar rondas, juegos musicales, juegos didácticos, juegos con papel u otros materiales.
- Integrar habilidades y técnicas plásticas, musicales, corporales y literarias en el proceso de producción–expresión como resultado de la apreciación.
- Mostrar el desarrollo artístico-estético alcanzado en las habilidades específicas de la plástica, la música y la expresión corporal, así como en sus normas de comportamiento y relaciones sociales.

Los fundamentos relacionados con los rasgos del desarrollo estético en estas edades han sido ampliamente tratados por diversos autores como Vetlugina. (1981); Múgina. V, (1981); Lowenfeld, V. (1981); Fuentes. S. (1999); García, M. R., Guerra, L. Y. y Cuenca, M. (2012), García, M. (2013) y otros.

Fueron asumidos los fundamentos del diseño de la Dimensión Educación y Desarrollo Artístico-Estético para los niños de 3 a 5 años, elaborado por el colectivo de autores del CELEP (2012) y los resultados de la investigación *Aproximación a la caracterización del*

*niño cubano de edad preescolar*, reflejado en los trabajos de López, J., Morejón, X. y Grenier, M.E. (2011). Todos ellos permitieron a la autora determinar los rasgos distintivos del desarrollo estético del niño de la infancia preescolar, como resultado de las experiencias que obtienen desde su nacimiento, las que se enriquecen en la infancia temprana y se consolidan en la infancia preescolar. Estos análisis permitieron a la autora determinar los rasgos distintivos del desarrollo estético del niño de la infancia preescolar.

Los niños de estas edades ya identifican el significado de las categorías estéticas (bonito-feo) a partir de su familiarización con estos conceptos desde la infancia temprana, ya que los adultos las utilizan en su comunicación asociadas a las acciones de la vida cotidiana y a las normas morales.

Las relaciones de afecto, apego, de higiene personal y ambiental en la que el niño se desenvuelve, así como su participación en diversas actividades infantiles, permiten que los niños encuentren belleza en las relaciones sociales, en el mundo que le circunda y en las artes, como condición para reconocer, identificar y valorar las cualidades de lo que observa y las manifestaciones en ellos de las categorías estéticas.

El juego como actividad fundamental de los niños preescolares se convierte en espacio propicio para el desarrollo estético infantil, ya que introduce a los pequeños preescolares en el mundo de la creación y el dominio no solo de las propiedades de los objetos, sino también de su uso en las actividades. “Se desarrolla la imitación en los diferentes tipos de la más sencilla actividad artística y lúdica, se manifiesta el sentimiento de satisfacción, no solo a partir del proceso de la actividad, sino también a partir del logro de un resultado determinado”. (Loguinova V.I. y Samorukova, P.G. 1989, p-241).

Otras particularidades psicológicas que permiten a los preescolares un desarrollo estético son las referidas al desarrollo del pensamiento representativo, la riqueza de imaginación y el carácter involuntario de los procesos de atención y memoria.

El desarrollo de la motricidad gruesa y fina en estas edades se viene consolidando desde la infancia temprana lo que le permite al niño preescolar ir logrando una mayor coordinación y precisión en los movimientos al desplazarse rítmicamente y representar la realidad en sus dibujos con trazos más seguros y continuos.

El amplio desarrollo de las áreas cerebrales y su desarrollo fisiológico hace posible una percepción más completa, mayor agudeza visual, gustativa, auditiva, táctil y la



combinación de las acciones motrices (Rodríguez, R., Rojas, J.A., Marín, M. (2001) y García, M. (2013).

El desarrollo de la apreciación en los niños de la infancia preescolar le permite la asimilación de las acciones de percepción, transitando desde la utilización de los denominados “prepatrones objetales”, al uso de patrones sensoriales generalmente aceptados” (Venguer, L.A.1985, p-70).

Tomando como criterios de partida para el proceso de evaluación la definición de a qué niño evaluamos y las particularidades de su desarrollo, se hace necesario profundizar en aquellos elementos que identifican el qué evaluar durante los procesos de apreciación y expresión.

Al determinar el contenido de la evaluación de la apreciación estética, se retoman las ideas expuestas por Liublinskaia, A. A., (1981), Yadeshko, V. I., Sojín, F. A., Loguinova, V. I. (1983) los que fundamentan que la percepción forma parte de toda actividad desde las primeras edades muy relacionada al desarrollo intelectual, considerando que la percepción es el conjunto de acciones prácticas y externas que permiten la exploración de lo percibido haciendo uso de todos los sentidos y de los movimientos.

Al evaluar el desarrollo de la apreciación estética es necesario que se valore la posibilidad que tiene el niño preescolar de evolucionar en la forma de observar los objetos, transitando desde una observación sin la manipulación, mediada por la curiosidad y los primeros intentos de manipulación, hasta un análisis y descripción detallada, permitiendo percibir no solo las propiedades y relaciones de los objetos, sino también sus cualidades estéticas y representarlo en sus diversas formas de expresión artística.

Según los criterios de Kagan, M. y Glowinski, M. (1984) retomado por García, M. (2013) las artes son mediadoras del desarrollo perceptual y permiten que los niños puedan hacer valoraciones éticas y estéticas al reconocer y valorar ciertas actitudes y características presentes en la realidad social, natural y física, a partir de mediaciones cognitivas, instrumentales y miméticas.

Es importante evaluar la posibilidad que manifiestan los niños de edad preescolar de hacer la valoración del universo artístico-cultural mediante el carácter transferencial de la percepción de las artes a la realidad y viceversa a través de las cuales aprende a

desentrañar códigos con el propósito de descubrir, comprender, disfrutar y valorar la belleza del entorno cotidiano.

En la edad preescolar, el niño no logra emitir criterios complejos acerca de lo percibido, sin embargo es capaz de realizar sencillas valoraciones de los elementos de la naturaleza, de los objetos que lo rodea y de las obras de arte, para luego transformarlos en experiencia estética.

Los estudios realizados por Aroche, A., (1995); Guerra, L. y García, M. (2007), confirman que en la edad preescolar la apreciación se corresponde con las valoraciones morales polares y con las impresiones agradables y desagradables dadas por sus experiencias y sucesos vividos.

Las investigadoras Téllez, M. y Bargado, M. (2006) afirman que la apreciación se concreta en tres vías fundamentales: apreciación del medio circundante, apreciación de obras de arte y apreciación de los resultados plásticos infantiles, aspectos estos que deben ser tenidos en cuenta al evaluar este contenido como parte del desarrollo estético en la infancia preescolar.

Al evaluar la apreciación del medio circundante se puede “centrar la atención en como los pequeños realizan sencillas valoraciones de ese medio, cómo recuerdan lo observado, si los niños aprecian y disfrutan la belleza de las plantas, frutos, flores, el colorido de la naturaleza, si sienten la belleza del trabajo humano, su ritmo, sus maravillosos resultados, si han aprendido a percibir, admirar y cuidar la belleza y si logran reflejar los resultados de su apreciación en los dibujos, al recitar, modelar y cantar, crear obras a partir de sus impresiones”( Ballester, M.2012, p-3)

Al evaluar el desarrollo de la apreciación estética de los niños es necesario prestar atención a la relación emocional que logra establecer con lo percibido si lo niños describen e identifican el contenido de lo apreciado y la autovaloración de su participación activa en el proceso creativo.

“En la educación estética se percibe una doble acción: la educación de los sentidos desde los primeros años de vida, no solo para que los niños posean un oído o una vista instruida para apreciar las bellezas que le ofrece la naturaleza, el arte, las relaciones de las personas y la vida, sino que en este educarse de forma estética se implica como una necesidad vital, el ser creador de belleza”. (Cabrera, R. 1989, p-91)

Esto explica el porqué, al pretender evaluar el desarrollo estético de los niños preescolares es necesario verlo como una actividad donde se relacionen los procesos de apreciación y expresión creadora.

Los estudios relacionados con el desarrollo estético de los niños en la infancia preescolar, han venido confirmando la idea de que en esta actividad se desarrolla su sensibilidad, interés y gusto estético en dos momentos interrelacionados entre sí, el de apreciación y el de expresión. “Esta relación se confirma a partir del reconocimiento de que el desarrollo intelectual y el emocional, son en igual medida necesarios para el acto de creación, llamada por los psicólogos ley del signo emocional general”. (Vygotsky, L. S. 1987, p-9).

Es válido esclarecer que en la bibliografía consultada la autora pudo apreciar que en este momento la actividad estética tiene diversas denominaciones: para algunos autores es expresión creadora, para otros es la expresión corporal, improvisación, creación, producción literaria o plástica, en especial porque a los resultados de los dibujos y modelados la Psicología les llama actividades productivas o de creación infantil. De tal modo en el diseño de la Dimensión Educación y Desarrollo Artístico-Estético para los niños de edad preescolar, se asumió el término expresión-producción.

La expresión-producción es un modo de comunicar el resultado de lo apreciado ya sea con valoraciones, con movimientos, con canto o actividades plásticas, por lo que los niños no solo se limitan a los resultados de la actividad propiamente artística, sino también valorativa de la belleza que encuentran en su entorno natural y social. Permite además que los niños expresen verbalmente sus emociones sentimientos y el significado que le atribuyen a los resultados de su actividad.

Para Vigotsky, L.S. (1987) los procesos de creación se aprecian en toda su intensidad desde la más temprana infancia, desde sus propios juegos, a partir de reflejar lo que han visto y escuchado. Esto permite transformar de manera creadora las impresiones vividas y organizarlas para la formación de una nueva realidad que responda a las exigencias e inclinaciones del propio niño.

**La evaluación de la expresión-producción** se debe lograr a partir de los resultados que obtienen los niños en las diversas actividades artísticas (la música, la plástica, la literatura, las dramatizaciones y la danza) y en todas las actividades en las que participa, incluyendo sus juegos.

En relación con la evaluación de la expresión estética son limitados los criterios que se ofrecen, mayoritariamente centrados en cómo lograrlo desde la actividad plástica. Esto impone hacer inferencias de qué evaluar a partir de las relaciones que se establecen entre los objetivos y contenidos de la Dimensión educación y desarrollo estético artístico. Al pretender determinar qué evaluar se parte del análisis de los objetivos en su relación con el contenido y sus exigencias metodológicas. Este permitió a la autora identificar aquellos componentes de la actividad estética desde la expresión creadora que deben ser tenidos en cuenta para la evaluación.

En primer lugar se reconoce que para los niños de la infancia preescolar, “(...) tanto en la música como la expresión corporal y la plástica, se conciben desde sus contenidos el **desarrollo de habilidades técnicas y el uso de variados materiales** para cantar, para expresarse corporalmente con determinado ritmo, pintar, modelar, dibujar y componer; todas ellas en estrecha relación con las técnicas puras y sus combinaciones, de tal modo que puedan utilizar cuanto le rodea para expresarse sobre la base de sus vivencias, pero demostrando el desarrollo de esas habilidades”.(Perdomo, E. y otros 2013, p-73)

No debe escapar a la evaluación el hecho de que todas las actividades artísticas y de la vida cotidiana propician el desarrollo de aquellas habilidades **para trabajar en colectivo**, compartir los diversos materiales, seleccionar, recopilar y organizar los medios que han de utilizar como recursos expresivos, lo que favorece su participación activa, independiente y su comunicación. También propicia estimular la autoevaluación por los niños de sus trabajos y el de los otros niños durante la actividad.

La expresión creadora incluye diversas formas de expresarse musicalmente y en las que se puede escuchar, cantar, marcar ritmos, expresarse corporalmente y verbalizar, sobre la base de la apreciación de una obra musical. En este proceso se pone en práctica lo apreciado a través del desarrollo de habilidades para planificar una idea, las habilidades técnicas musicales y “(...) las habilidades para la concreción de una idea para producir una nueva entidad”. (Vázquez, M. y otros. 2014, p-8)

En la infancia preescolar la música y la expresión corporal han estado íntimamente relacionadas desde la concepción curricular siendo esta última una alternativa en danza que parte de la expresión corporal cotidiana y la convierte en un lenguaje estético que posibilita la educación del cuerpo como medio de comunicación del individuo consigo

mismo y con los demás; a partir de sus posibilidades movilizativas, gestuales y sonoras, en función de la creación de la práctica del movimiento de cada individuo o grupo.

Esta permite que los niños realicen sencillas improvisaciones creando sus propios medios de expresión, transitando durante la infancia preescolar por los momentos de imitación simultánea, después con el uso de imágenes y posteriormente de manera independiente.

A través de la danza o expresión corporal los niños logran realizar diferentes movimientos corporales, distintos ritmos y calidades de movimiento. Estos se hacen acompañar de variados objetos, con utilización de diferentes direcciones en el espacio, el uso de instrumentos de percusión, estímulos literarios figurativos, rimas y adivinanzas. Estas actividades son propicias para que los niños logren expresar su disfrute y gusto por la música y los movimientos a partir de reaccionar ante los estímulos musicales danzando, palmoteando e imaginando.

En la infancia preescolar se inician las actividades plásticas, aunque le preceden otras donde los pequeños se ponen en contacto con obras de arte y comienzan a representar las imágenes que tienen de la realidad.

La expresión plástica permite a los niños preescolares un intenso desarrollo de su actividad representativa gráfica de las imágenes que tiene de todo lo que les rodea, las impresiones visuales del objeto, la comprensión del mismo y su experiencia cinestésico-táctil al operar con los medios y los objetos.

Son varios los autores que delimitan los momentos de la actividad representativa de los niños en la infancia preescolar. Asumiendo el criterio de Ruiz, L. y otros. 2010, pueden ser consideradas al evaluar los dibujos de los niños las cuatro etapas significativas entre las que se encuentran:

- Garabatos sin significado. Etapa pre-representativa.
- Reconocimiento del objeto en sus garabatos.
- Inicio de la actividad plástica. Cuando el niño denomina verbalmente lo que va a dibujar. Etapa representativa.
- Etapa del monigote: y tránsito a la representación de la figura humana de frente (Ruiz, L. y otros. 2010, p-42).

Al evaluar el desarrollo de la expresión creadora se puede apreciar en qué medida los niños manifiestan su iniciativa, su imaginación y originalidad. Otro aspecto a evaluar es el

desarrollo de habilidades psicomotoras, perceptivas, el lenguaje verbal y emocional de los pequeños, así como sus habilidades relacionadas con la literatura: cómo responder preguntas, describir y narrar sobre la obra o su producción; pueden crear relatos a partir de lo percibido y su producción, transmitiendo de forma independiente, vivencias e ideas.

### **Conclusiones del capítulo I**

Los análisis e interpretaciones realizadas acerca de los antecedentes y evolución del proceso de evaluación del desarrollo estético de los niños de la infancia preescolar permiten confirmar la actualidad del problema, así como la necesidad de su tratamiento en correspondencia con los intereses y necesidades de nuestra sociedad.

El enfoque histórico–cultural de Vigotsky L. S. y sus seguidores ofrecen los fundamentos esenciales para enfrentar el proceso de evaluación del desarrollo estético de los niños de la infancia preescolar desde la concepción dialéctico-materialista del desarrollo humano.

El proceso de evaluación del desarrollo estético debe distinguirse por su carácter integrador y personológico, en su dinámica y sus resultados, que permita comprobar y valorar el cumplimiento de los objetivos propuestos en cada etapa evolutiva del desarrollo, al apreciar los cambios que se han efectuado sistemáticamente en la personalidad de los preescolares, como resultado de la educación estética que recibe.

## **CAPÍTULO II. DIAGNÓSTICO DEL ESTADO ACTUAL DEL PROCESO DE EVALUACIÓN DEL DESARROLLO ESTÉTICO DE LOS NIÑOS EN LA INFANCIA PREESCOLAR EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE PINAR DEL RÍO**

Este capítulo va dirigido a la constatación del problema a partir del diagnóstico del estado actual del proceso de evaluación del desarrollo estético de los niños en la infancia preescolar en las instituciones educativas de los municipios Pinar del Río y Consolación del Sur. Para ello se aplicaron varios métodos científicos del nivel empírico y matemático-estadístico, los que permitieron obtener y procesar la información necesaria sobre el objeto de investigación.

### **2.1. Selección y caracterización del grupo muestral y de los grupos de observación seleccionados para el desarrollo de la investigación**

Un punto de partida para determinar el estado actual del proceso de la evaluación del desarrollo estético fue la selección de aquellas personas que intervienen en dicho proceso a diferentes niveles, los cuales conformaron la muestra y los grupos de observación.

Los centros seleccionados son los siguientes:

Del municipio Pinar del Río fueron seleccionados los círculos infantiles *Futuros Cosmonautas* y *Pececito Dorado*. Del municipio Consolación del Sur los círculos infantiles *Zapaticos de Rosa* y *La Edad de Oro*. Estos centros fueron seleccionados intencionalmente, porque en ellos se aplica de manera experimental el perfeccionamiento curricular donde se organiza el contenido por las dimensiones del desarrollo y no por áreas.

Primando el criterio de intencionalidad fue seleccionada la muestra de **40 docentes** de estas instituciones (32 educadoras y 8 especialistas). La muestra seleccionada está conformada por las educadoras y maestras que laboran en el 4to, 5to y 6to año de vida siendo un total de 32 personas y por los 8 especialistas que dirigen las actividades de la educación artística, entre los que se encuentran una educadora musical y dos instructores de arte (Anexo 4).

En la siguiente tabla se reflejan los datos de los docentes seleccionados como muestra.

Tabla 1. Docentes del 3er ciclo seleccionados como muestra.

Docentes		Nivel profesional			Años de experiencia en el programa		
		Lic.	Máster	Estudiando	Menos de 10	de 10 a 15	Más de 15
Educadoras	28	27	15	1	10	5	13
Maestras	4	4	1		1	2	1
Totales	32	31	16	1	11	7	14

De los 32 docentes que conforman la muestra, 31 para un 96,8 % son licenciados en la Educación Preescolar y 1 educadora estudia la Licenciatura en Educación Preescolar para un 3,1 %. De la muestra tomada 16 docentes poseen el título de Máster en Ciencias de la Educación en la mención de Educación Preescolar. Si esto se compara con los años de experiencia se aprecia que el 34,3 % poseen menos de 10 años en la educación de la primera infancia, mientras que rebasan los 10 años de experiencia el 65,6 %. Esto refleja que el claustro de docentes que labora en los ciclos 3ero y 4to del círculo infantil posee experiencia profesional y un nivel requerido, lo que los pone en condiciones para asumir los nuevos cambios que se proponen en la concepción curricular y en la evaluación de la Dimensión Educación y Desarrollo Artístico-Estético que se presenta en esta tesis.

Situación similar se aprecia con los especialistas, 4 de ellos son instructores de arte, pero con poca preparación en los contenidos relativos al desarrollo infantil, por no estar contenido en los planes de estudio para su formación, pero con amplio dominio del contenido del desarrollo estético, lo que los pone en condiciones para aportar y recibir experiencias desde el intercambio con el resto del colectivo pedagógico. En la tabla 2 se recogen los datos de los especialistas seleccionados como muestra.

Tabla 2: Especialistas del arte seleccionados como muestra.

Cantidad de	Nivel profesional				Años de experiencia		
							41



Del total de 8 especialistas, el 75% ya poseen su título de licenciados, pero poseen pocos años de experiencia en la labor que desempeñan. Solo las educadoras musicales se encuentran en un rango superior en cuanto a experiencia y nivel profesional.

El primer grupo de observación seleccionado estuvo conformado por los directivos, entre los que se destacan 4 directoras, 4 subdirectoras y 7 metodólogos (4 municipales y 3 provinciales).

Este grupo fue seleccionado por el rol que desempeñan en el perfeccionamiento de la evaluación a nivel provincial e institucional.

Los metodólogos y directivos presentan una situación diferente, el 100 % ya ha realizado estudios de maestría y posee más de 15 años de experiencia por lo que, desde el criterio de la autora, se encuentran preparados a partir de sus funciones metodológicas para sistematizar la preparación de los docentes, aprovechando las potencialidades de los especialistas para poder determinar qué, cómo, quiénes y para qué evaluar. La selección de este grupo se realiza por la necesidad de orientar metodológicamente a los docentes para lograr la evaluación del desarrollo estético de los niños, desde el trabajo que despliegan las estructuras a cada nivel. En la tabla 3 se presentan los datos de los directivos como grupo de observación seleccionado.

Tabla 3- Directivos seleccionados.

Cantidad de directivos	Nivel profesional				Años de experiencia		
	Total	Licenc.	Máster	Estudian	Menos de 10	De 10 a 15	Más de 15
De la institución	8	8	8				8
De las estructuras	7	7	7				7
Totales	15	15	15				15

Estos datos muestran que en las instituciones existe un potencial de especialistas, que aunque no poseen una extensa experiencia en la Educación Preescolar, cuentan con las herramientas conceptuales acerca del desarrollo estético, su conducción y evaluación, por lo que, el trabajo cooperado debe fortalecer la preparación para el accionar procedimental de los docentes y a su vez la metodología que se propone.

Otro grupo de observación seleccionado para el estudio lo constituyen 5 funcionarios del MINED. Todos ellos se desempeñan como metodólogos en el Departamento de Educación Preescolar en el MINED. Poseen una amplia experiencia en el trabajo con los niños en la infancia preescolar y con más de 10 años en sus cargos. Todos son Máster en Educación Preescolar.

De modo general el grupo muestral y los grupos de observación poseen las siguientes características:

- El mayor porcentaje de los implicados en los tres grupos de estudio poseen un nivel profesional idóneo para el desempeño de sus funciones.
- Existen las condiciones para que al evaluar el desarrollo estético todos puedan nutrirse de los saberes colectivos para tomar decisiones más objetivas y desarrolladoras.
- Existen especialistas que además de dirigir el proceso educativo de los niños, poseen los conocimientos específicos acerca del desarrollo estético y las vías para su conducción en la práctica educativa.
- Aunque no es amplia la experiencia, existe estabilidad en el trabajo con los niños de los ciclos explorados, lo que sin dudas favorece el conocimiento acerca de las particularidades de la edad y los elementos metodológicos establecidos para la evaluación del desarrollo estético infantil.

## **2.2. Definición y operacionalización de la variable dependiente**

Siguiendo los propósitos de la investigación se operacionalizó la variable dependiente: **la evaluación del desarrollo estético** la cual se define por la autora como un **proceso** inherente a la actividad pedagógica, de orden cognitivo, procedimental y actitudinal que tiene como finalidad apreciar la marcha del desarrollo estético de los niños (desarrollo de la sensibilidad, la apreciación y la expresión-producción estética) como resultado de la

participación activa y cooperada de los diferentes agentes educativos y la aplicación de diferentes métodos. Éste debe organizarse de manera sistémica en diferentes fases, donde se cumplan determinadas condiciones psicopedagógicas y didácticas, que permitan tener una visión más integral del desarrollo estético de los niños, en correspondencia con la edad y que sus resultados tengan utilidad para la mejora.

La autora ha determinado tres dimensiones para estudiar y transformar este proceso: **cognitiva, procedimental y actitudinal.**

Teniendo en cuenta que la evaluación es un proceso desarrollado por los docentes en las instituciones infantiles, las dimensiones e indicadores se determinaron a partir del dominio de aspectos básicos que garantizan el éxito de su realización.

**Dimensión cognitiva.** Relacionada directamente con los aspectos teóricos que sustentan el proceso de evaluación del desarrollo estético. Responde al **qué** deben dominar los docentes para realizar con éxito este proceso.

**Dimensión procedimental.** Se entenderá como la forma en que los docentes organizan el proceso en sus fases y acciones, en la aplicación práctica de los métodos y técnicas para evaluar el desarrollo estético, así como los procedimientos para el registro de logros, entre otros aspectos. Responde al **cómo** deben hacer, al **saber hacer**.

**Dimensión actitudinal.** Relacionada con la actitud en la que los docentes enfrentan el proceso de evaluación del desarrollo estético, elemento de gran importancia para asegurar su éxito.

## **Operacionalización de la variable de la investigación. Dimensiones e indicadores**

### **Dimensión cognitiva**

Determinar el grado de conocimientos sobre:

- Los documentos que norman la evaluación
- Dominio de los documentos que norman la evaluación del desarrollo estético.
- Las fases por las que transita el proceso de evaluación del desarrollo estético.
- Los componentes de la educación y el desarrollo estético que se evalúan en cada edad.
- Roles de los diferentes actores en el proceso de evaluación del desarrollo estético.

- Utilidad de los resultados derivados de la evaluación.
- Los métodos y técnicas para evaluar el desarrollo estético.
- Los logros y limitaciones en la puesta en práctica del proceso de evaluación.

### **Dimensión procedimental**

Calidad con que los docentes ponen en práctica:

- Las fases para la evaluación del desarrollo estético.
- El empleo de dimensiones e indicadores para evaluar el desarrollo estético.
- Uso y aplicación de los métodos y técnicas que permitan explorar el desarrollo estético.
- Grado de participación de los diferentes actores del proceso de desarrollo estético en su evaluación.
- Grado de utilidad de los resultados de la evaluación en el perfeccionamiento del proceso educativo.
- Enfoque desarrollador del proceso de evaluación.

### **Dimensión actitudinal**

- Grado en que muestra disposición para realizar las evaluaciones de los niños.
- Grado de responsabilidad demostrada en el proceso de evaluación.

En el anexo 5 aparecen la operacionalización de la variable de la investigación correspondientes a las dimensiones cognitiva, procedimental y actitudinal y en el anexo 6 su parametrización.

Sobre la base de las dimensiones e indicadores declarados, se procedió a la indagación empírica acerca del problema de investigación, para lo cual se elaboró un sistema de instrumentos que después fueron aplicados y sus resultados procesados en tablas y gráficos, los que aparecen en los anexos.

## **2.3. RESULTADOS OBTENIDOS EN EL DIAGNÓSTICO DE LA SITUACIÓN ACTUAL DEL PROBLEMA CIENTÍFICO IDENTIFICADO**

El proceso de diagnóstico se inició en el curso escolar 2010/2011. Para su realización se desarrolló una indagación empírica mediante la aplicación de los siguientes métodos: el análisis documental, observaciones a los colectivos de ciclo, las entrevistas a los

docentes y la encuesta a los directivos. A continuación se presentan los resultados obtenidos.

### **Resultados del análisis documental**

El **análisis documental**: (programas, documentos normativos, registros de evaluación sistemática y orientaciones metodológicas sobre la evaluación) para constatar la proyección de contenidos relacionados con la evaluación del desarrollo estético en la infancia preescolar en diferentes documentos normativos y metodológicos y asumir posturas relativas a la temática investigada. (Anexo 7).

Un punto de partida fue el análisis documental, con énfasis en los documentos normativos relacionados con la evaluación, así como los programas vigentes de las áreas del desarrollo estético. En su análisis e interpretación se utilizaron las siguientes unidades de análisis:

- Tratamiento a fases o etapas para la evaluación.
- Tratamiento a los contenidos del desarrollo estético.
- Sugerencias de dimensiones, indicadores e instrumentos y procedimientos para la recogida de información.
- Roles que desempeñan los diferentes actores del proceso de desarrollo estético.
- Utilidad de los resultados en la dirección del proceso de desarrollo estético.

Un primer documento revisado fue la Resolución Ministerial No. 120/ 09, vigente en la actualidad que norma el sistema de evaluación escolar y se dan indicaciones metodológicas específicas para la Educación Preescolar.

En este documento se parte de una valoración acerca de la infancia temprana y preescolar y las particularidades más generales que la caracterizan.

Al definir el fin de la educación en este nivel se valora la estética como parte del desarrollo integral de la personalidad y su alcance en el proceso educativo.

En cuanto al tratamiento a fases para la evaluación, solo se refieren a las formas que ella adopta (sistemática, parcial y final), no obstante, se declara la necesidad de centrar la atención en los logros del desarrollo, en determinar qué, cómo y cuándo evaluar, así como analizar qué participación deben tener los pequeños para que puedan alcanzar los logros en su máxima y verdadera expresión.

Al tratar la evaluación parcial se hace referencia a la necesidad de determinar cuáles son los objetivos a evaluar, como una acción inicial de la evaluación.

En lo referido al tratamiento a los contenidos del desarrollo estético, y las dimensiones e indicadores, instrumentos y procedimientos para la recogida de información, solo se expresa la necesidad de recolectar algunos resultados de la actividad de los niños y analizarlos, sin ofrecer recomendaciones que permitan evaluar estos resultados, ni se resalta el valor de estos trabajos como evidencias evaluativas.

Otro método en el cual se enfatiza es en la observación de cada actividad que el niño desarrolla y en todos los momentos educativos, dejando claras algunas ideas que pueden constituirse en indicadores generales, aplicables también para evaluar el desarrollo estético, aunque no se declaran como tal, entre los que se destacan:

- ¿Cómo trabajan los niños?
- ¿Cómo interactúan con otros niños y adultos?
- ¿De qué formas se motivan más?
- El estado emocional que marca la realización de diferentes actividades.
- ¿Qué dificultades afrontan dada la calidad de la orientación que se les ofreció?
- ¿Cómo utilizan los medios, juguetes y materiales didácticos?
- ¿Cómo contestan las preguntas?
- ¿Qué caracteriza su actividad lúdica?

En cuanto al rol que desempeñan los diferentes actores del proceso de evaluación del desarrollo estético se reconoce que la evaluación debe expresar el resultado de los diferentes agentes educativos, incluida la familia, valorando que es preciso evaluar los logros alcanzados por los niños, así como los del proceso a través del cual transcurre ese desarrollo.

De los aspectos relativos a la utilidad de los resultados en la dirección del proceso de desarrollo estético, solo se abordan desde una concepción general, al declararse que los resultados de la valoración del desarrollo se convierten en punto de partida para la organización y proyección del proceso educativo, por parte de los docentes y familias en el año de vida por el cual transitan los niños, lo que sin dudas sirve de referente general y le corresponde a docentes y directivos inferir, en cada contexto, cómo lograr esa relación.

Este análisis permite deducir que el documento analizado ofrece orientaciones de carácter general, para todos los agentes educativos, incluidas también las familias que ofrecen atención educativa a través del programa “Educa a tu hijo”.

Ofrece de manera parcial el uso de métodos y procedimientos para la recogida de información, comunes para todas las áreas del desarrollo, lo que implica la búsqueda de aquellos elementos que particularizan las dimensiones, indicadores, métodos y otros recursos psicopedagógicos para aquellas áreas específicas que se pretendan evaluar.

No se enfatiza en el papel de los especialistas, incluidos todos ellos en el criterio de agentes educativos, esto refleja el por qué sigue siendo la educadora la principal protagonista del proceso evaluativo y la causa de que los especialistas del arte no se involucren activamente en el proceso de evaluación, como ha quedado evidenciado al explorar las dimensiones estudiadas con otros instrumentos.

Otros documentos consultados fueron el *Programa Educación Preescolar del tercer ciclo* y el documento *En torno al Programa de Educación Preescolar*, ambos rectores para la planificación, ejecución y control del proceso educativo en este subsistema. También fue analizado el diseño de la Dimensión Educación y Desarrollo Artístico-Estético (Anexo 9) *que se implementa en algunas instituciones de manera experimental y que responde al perfeccionamiento de la concepción curricular actual.*

En estos documentos quedan declarados los objetivos y logros de cada año de vida, especificando aquellos que los niños deben alcanzar en las áreas de *Educación Musical*, *Educación Plástica* y el uso del lenguaje literario como contenido del área *Lengua Materna* en los programas vigentes y contenido dentro del programa en perfeccionamiento. Estos sirven de referente a los docentes para poder determinar el alcance de los logros al finalizar el año de vida, pero no explica ni fundamenta cómo estos van transitando por niveles hasta su alcance al finalizar la edad, lo que quedaría como procedimiento para los docentes al hacer el análisis metodológico del contenido y definir lo evaluable en cada etapa.

En este documento se ofrecen, en apretada síntesis, orientaciones generales de la evaluación y sus particularidades en estas edades.

El *Programa Educación Preescolar del tercer ciclo* contiene una caracterización breve del desarrollo de los niños en las áreas *Educación Musical*, *Educación Plástica*, así como los

objetivos que los niños deben alcanzar en el ciclo, o sea, a más largo plazo que el año de vida, los cuales están contenidos en el documento anteriormente analizado. Se declaran además los contenidos de cada área y las orientaciones metodológicas donde se especifica el alcance de cada contenido en cada año de vida que conforma el ciclo, las condiciones para la organización de las actividades, los métodos y procedimientos para el tratamiento a los contenidos específicos, las relaciones que se pueden establecer con las restantes áreas del desarrollo.

El tratamiento a la evaluación en el programa vigente es casi inexistente, solo en el contenido del área de desarrollo Educación Plástica, se hace énfasis en la observación como único método para explorar el desarrollo del niño y en la apreciación como único indicador del desarrollo estético. En cuanto al desarrollo musical, danza y a través de textos literarios, no se declaran métodos, dimensiones e indicadores u otras sugerencias que permitan evaluar el desarrollo desde lo que aporta cada área.

El programa en perfeccionamiento se encuentra en proceso de aproximación progresiva a lo que pudiera orientar metodológicamente a los docentes para la evaluación, lo que refleja la necesidad de que se elaboren orientaciones específicas que respondan a la concepción integral de la estética, tal y como aparece concebido en sus objetivos y contenidos.

Si se estima el significado de ambos documentos como recurso con que cuenta el docente para la dirección del proceso educativo y la valoración de sus resultados, es lógico considerar que no aportan suficientes elementos para evaluar el desarrollo infantil y no contiene elementos metodológicos que le permitan de manera particular, conocer la marcha del desarrollo estético en los niños de cada año de vida.

### **Resultados de la revisión de los expedientes.**

Fueron explorados un total de 40 expedientes de los grupos 4to, 5to y 6to año de vida, donde se registran los resultados de las anotaciones sistemáticas y los cortes parciales. (Anexo 8)

La revisión a estos documentos permitió valorar que los componentes de la educación y el desarrollo estético son evaluados en un 47,5 % de manera fragmentada y con poca



profundidad, ya que no se determinan dimensiones e indicadores que se evalúan en cada etapa, pero se aprecian anotaciones referidas, al menos, a lo relacionado a las diferentes áreas que tributan al desarrollo artístico en correspondencia con la edad y que reflejan el resultado de la actividad de los niños, lo que evidencia un acercamiento a la relación entre lo cognitivo, afectivo y actitudinal, en las diferentes actividades artísticas. Esto se puede ilustrar en anotaciones como las siguientes: “(...) *disfruta de los cuentos que narran en el Programa Audiovisual y lo manifiesta contando acerca de los sentimientos que le hacen experimentar los personajes, prefiere el dibujo con crayolas, hace trazos con precisión y limpieza, posteriormente describe lo dibujado*”.

El 35 % de los expedientes reflejan anotaciones de algunas de estas áreas, no encontrando anotaciones referidas a áreas del desarrollo artístico ni consideraciones del desarrollo estético en general. En algunos registros solo se aborda un área del desarrollo, además de que los elementos que aportan no siempre muestra el alcance del logro. Una muestra de ellos se refleja en tres de las anotaciones realizadas: *Canta frases de canciones, da significado a sus producciones plásticas, narra parte de un cuento*, siendo en muchos de los casos una reproducción de lo que aparece como logro del desarrollo.

Los expedientes consultados no siempre son un fiel reflejo de las aportaciones que dan todos los implicados en el proceso de evaluación, así se pudo conocer que en las anotaciones realizadas, el 22,5 % reflejan solo los criterios que aportan los docentes del grupo para la evaluación, no se aprecian anotaciones de los especialistas, ni resultados que evidencien la participación de los niños en actividades artísticas dirigidas por ellos, como puede ser el caso de aptitudes especiales que manifiesten los niños para las artes o su participación en actividades del módulo cultural. Es necesario destacar que en algunos casos se tiene en cuenta las opiniones de la familia, pero no se asumen las valoraciones que hacen los niños de los resultados suyos y de los otros.

El 32,5 % de los registros son un fiel reflejo de una posición centrada solo en el criterio de la educadora y de manera ocasional, ya que aparecen pocas anotaciones que reflejen el desarrollo estético, son una repetición de lo concebido en los logros sin aportar opiniones personales sobre el desarrollo de los niños.

El enfoque evolutivo debe reflejar en qué medida se da seguimiento a los cambios que se producen en el desarrollo infantil de una anotación a otra, si las anotaciones manifiestan

el proceso de actividad y los resultados que los niños obtienen, no solo lo cognitivo, sino también lo afectivo motivacional y lo actitudinal del niño.

En este sentido se pudo conocer que en las anotaciones realizadas el 22,5 % de los expedientes no reflejan seguimiento al desarrollo, pero en ocasiones se describen algunas acciones que realizan los niños o el modo que le imprime a su actividad, destacando la relación entre lo cognitivo, lo afectivo motivacional y lo actitudinal. El 42,5 % solo reflejan el resultado expresado en logrado o no logrado.

No se aprecia el proceso que siguen los niños en su actividad. En el 35 % de los registros solo aparece el resultado expresado en logrado o no logrado.

Al valorar en qué medida en los expedientes de los niños existen anotaciones que reflejen la utilidad de los resultados, expresadas en acciones de seguimiento a necesidades educativas detectadas o para proyectar acciones diferenciadas en el proceso educativo o la orientación familiar, se valora como en el 32,5 % de los registros de evaluación quedan expresadas acciones diferenciadas para atender necesidades y potencialidades de los niños de manera ocasional.

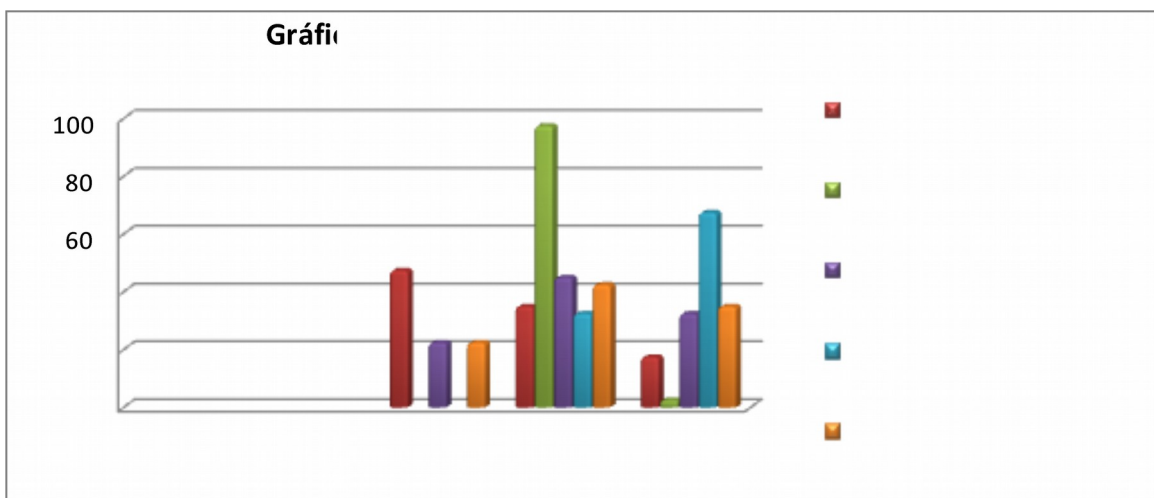
También se pudo conocer que el 67,5 % los resultados no son tomados en cuenta para el diseño de acciones diferenciadas, al menos para atender preferiblemente necesidades de los niños, no existiendo evidencias de utilidad para la orientación familia ni para dar seguimiento a niños que manifiestan potencialidades en su desarrollo estético.

En lo referido a la utilización de métodos y técnicas para valorar esta dimensión del desarrollo, en el 97,5 % se aprecia el predominio de la observación; en algunos casos los dibujos y en otros las observaciones en función de explorar el desarrollo estético. No existen evidencias de que se utilice variedad de métodos, se establezcan relaciones entre algunos de sus resultados, ni se aprecia el enfoque evolutivo.

De los análisis realizados se deriva que el 2,5% de las anotaciones reflejan observaciones espontáneas o el hecho de que las anotaciones se derivan de recurrir al recuerdo de lo que los niños hacen cotidianamente y no como resultado de la aplicación de variados métodos y técnicas. En ninguno de los casos se hace referencia a situaciones pedagógicas que puedan ser planteadas a los niños para evaluar el desarrollo estético.

De manera general los registros realizados en los expedientes de los niños manifiestan que tanto en lo cognitivo, como en lo procedimental, existen insuficiencias para evaluar el

desarrollo estético de los niños, dado en lo esencial por la valoración fragmentada, la insuficiente consideración de dimensiones e indicadores y el reflejo de criterios parciales de los agentes que brindan atención educativa a estos niños.(El gráfico siguiente contiene los resultados del análisis de los expedientes de los niños).



### Resultados de la entrevista a los docentes

**La entrevista a los docentes** se realizó para obtener la información sobre los aspectos que tienen en cuenta en el proceso de evaluación del desarrollo estético de los niños de la infancia preescolar y las principales dificultades que enfrentan en este proceso. (Anexo 11)

Se realizó una entrevista a 32 docentes de los grupos 4to, 5to y 6to años de vida y a las 8 especialistas.

Al explorar el conocimiento sobre documentos que orienten el proceso de evaluación en general y de modo particular para la evaluación del desarrollo estético, 6 docentes, para un 18,75% obtuvieron la categoría bastante adecuado ya que manifiestan conocer algunos documentos que norman la evaluación y su contenido con niveles de profundidad, en especial los documentos normativos y lo que en este sentido aparece en los programas. Hacen referencia no solo a la Resolución Ministerial No. 120/2009, sino también al instructivo que aparece en los expedientes de los niños, el que junto a los logros, le han servido de referencia para la evaluación. El 25 % fue evaluado como

adecuado ya que se refieren a los documentos, en especial los logros que aparecen en los expedientes y los documentos normativos, pero no logran explicar con profundidad su contenido, más bien dominan orientaciones de carácter general.

El 55% poseen conocimientos sobre algunos elementos que están normados para la evaluación pero no identifican los documentos que los contiene; el 5% no pudo ofrecer opiniones sobre los documentos y el contenido de lo normado para la evaluación, solo refieren lo que en la práctica realizan cotidianamente.

En cuanto al dominio que deben tener sobre las fases por las que transita el proceso de evaluación, solo el 17,5 % hace referencia a dos de ellas y las acciones contenidas en cada una, en especial durante y después de evaluar, sin considerar la necesidad de realizar acciones previas que aseguren la calidad del proceso de evaluación y prever con antelación lo que será objeto de valoración, así como los métodos a utilizar, centrando la atención solo en la distribución de los niños y las visitas al hogar.

El 82,5 % de los docentes no dan respuestas correctas ya que identifican solo algunas acciones durante la recogida de información, en algunos casos las que realizan posteriores a la evaluación, con mayor énfasis en los análisis que se realizan en el colectivo de ciclo, ya que no se apreciaron en sus respuestas los análisis que en este sentido deban realizarse en el colectivo de docentes.

La interrogante referida a cuáles son los componentes de la educación y el desarrollo estético que evalúan a los niños, el 10 % de los docentes dan respuestas de bastante adecuadas, ya que resaltan sus criterios en cuanto a que la estética es parte de la formación de la personalidad, que hay muchas áreas del desarrollo que tributan a la educación estética, que hay niños que muestran aptitudes para la música, la expresión corporal y la plástica, que en muchas oportunidades no quedan plasmados sus resultados en los registros de evaluación, entre otras, dando la medida del nivel de comprensión que tienen los docentes en relación con la evaluación de esta dimensión del desarrollo.

En otro sentido estas docentes hacen referencia a los componentes del desarrollo estético que se evalúan, identificando entre ellos: el desarrollo perceptual, la creatividad, dominio de técnicas plásticas, desarrollo del canto, entre otras, pero no ven sus interrelaciones y contribución al desarrollo integral. Por su parte el 25 % solo ven el desarrollo estético asociado al desarrollo artístico, identificando solo algunos elementos a evaluar mientras

que el 55 % solo ven el desarrollo estético asociado a algunas dimensiones del desarrollo artístico, pero no logran identificar qué evaluar.

Los docentes refieren que evalúan tomando como referente los logros del desarrollo, sin entrar a considerar los conocimientos, habilidades, cualidades y sentimientos estéticos a partir de las relaciones que los niños establecen con los contenidos en las obras de arte, así como en todo el entorno que rodea a los pequeños, tanto natural como social.

Este resultado refleja una contradicción entre la comprensión que tienen sobre la importancia de favorecer esta dimensión del desarrollo y de su evaluación, con la posibilidad que tienen de poder realizar este proceso con la calidad requerida.

Del mismo modo limita la posibilidad de determinar dimensiones e indicadores que les permitan evaluar el desarrollo estético, así el 75 % de las respuestas se valoran como poco adecuadas ya que solo refieren algunos indicadores centrados en lo artístico, mientras que el resto, el 25% no pueden determinar dimensiones e indicadores por lo que sus respuestas son consideradas como inadecuadas.

Al explorar el papel que juegan los diferentes agentes educativos en el proceso de evaluación del desarrollo estético, el 10% de los entrevistados refieren que en el proceso de evaluación deben participar diferentes agentes educativos, incluidos la familia y los niños. Pero solo identifican algunas acciones a realizar, lo que conduce a valorar sus respuestas como bastante adecuadas.

Por su parte el 35 % declara que la evaluación solo la realiza la educadora, aunque reconocen que otros agentes educativos pueden participar, solo que en la práctica no se logra esta aspiración. En este sentido se pudo conocer que el 52,5 % de los docentes entrevistados refieren que en la práctica la evaluación la realiza la educadora responsable del grupo o aquellas que atienden a determinado grupo de niños, pero que en general no se toman en cuenta los criterios de otros agentes educativos, aunque ellos si pueden aportar criterios. Solo un 2,5 % de los entrevistados no aportó argumentos al respecto.

En el 100 % de los casos no lograron definir acciones concretas de cada participante y solo refieren que la evaluación se logra como resultado de los criterios ofrecidos por el colectivo de docentes del grupo, sin considerar las opiniones de los especialistas, los padres y los niños.

Es necesario declarar que en el caso de las educadoras musicales y los instructores de arte, reconocen que ellos pueden aportar sus opiniones para la evaluación de los niños, de manera general, y que aunque son escuchadas, no siempre se reflejan en los registros de evaluación.

De estos resultados se deriva la necesidad, no solo de promover la participación de todos los que de un modo u otro participan en la educación estética de los niños, sino también que resulta necesario que cada uno de ellos conozca sus roles en este proceso y se implique a partir de las relaciones que entre todos se establecen.

El 100% de los entrevistados reconocen que evaluar el desarrollo estético de los niños es de mucha utilidad, solo que en la práctica no siempre ocurre tal y como se espera. De este modo, solo el 5% de los entrevistados hacen referencia a que los resultados que se derivan de la evaluación, sirven de referente para organizar la dirección del proceso educativo, de orientación familiar y enfoque diferenciado, que pueden orientar el trabajo metodológico en la búsqueda de soluciones a los problemas que de ella se deriven y a la autopreparación del docente.

En este sentido las indagaciones realizadas evidencian que el 32,5% refiere que los resultados de la evaluación sirven de referente para organizar la dirección del proceso educativo, de orientación familiar y enfoque diferenciado, pero no ven su relación con el trabajo metodológico en la búsqueda de soluciones a los problemas que de ella se deriven. Se pudo conocer además, que el 62,5 % refiere darle utilidad a estos resultados para lograr una atención diferenciada y aunque reconocen que es de provecho, no pudieron ofrecer sus opiniones en cuanto al uso que le dan a los resultados de la evaluación.

En cuanto a la aplicación de diferentes métodos para obtener la información sobre la marcha del desarrollo estético de los niños, solo el 5 % utilizan variedad de métodos como la observación y el estudio de los trabajos de los niños, pero hacen los análisis sin establecer relaciones entre los resultados que de ellos se derivan. También se pudo conocer cómo el 15 % utilizan varios métodos, pero de manera espontánea, sin determinar con antelación qué evaluar y lo que cada método le aporta. Por otra parte el 72,5 % utilizan predominantemente la observación, sin determinar con antelación qué evaluar y lo que cada método le aporta.

Independientemente de que los docentes reconocen que para evaluar es necesario apoyarse en el uso de variados métodos, todavía existe un 7,5% que no declara hacer uso de métodos específicos, que ellos evalúan atendiendo a lo que cotidianamente ven hacer a los pequeños y posteriormente hacen las anotaciones apoyados en el recuerdo.

El 100 % de los docentes hace referencia al poco dominio que poseen de instrumentos previamente elaborados para explorar esta dimensión del desarrollo, derivado de otras investigaciones y que desde los colectivos de docentes y de ciclo no se ha derivado la necesidad de su elaboración para utilizarlos con fines evaluativos.

Al indagar sobre el dominio que poseen sobre los logros y limitaciones que presenta el proceso de evaluación del desarrollo estético, solo el 12,5 % identifica limitaciones más generales, y algunos logros del proceso de evaluación el 77,5 % solo logran identificar las limitaciones en la evaluación, no identifican logros y el 10 % no hace referencia a los logros y limitaciones del proceso de evaluación.

Entre las principales limitaciones identificadas se encuentran: la falta de profundidad en el conocimiento sobre las particularidades del desarrollo estético y cómo evaluarlo, en el dominio de métodos y técnicas específicas y en la posibilidad que tiene de hacer análisis de los resultados que se derivan de los productos de la actividad infantil. También refieren que los logros del desarrollo que aparecen en los programas son muy generales y no les da idea de cómo pueden personalizarlos.

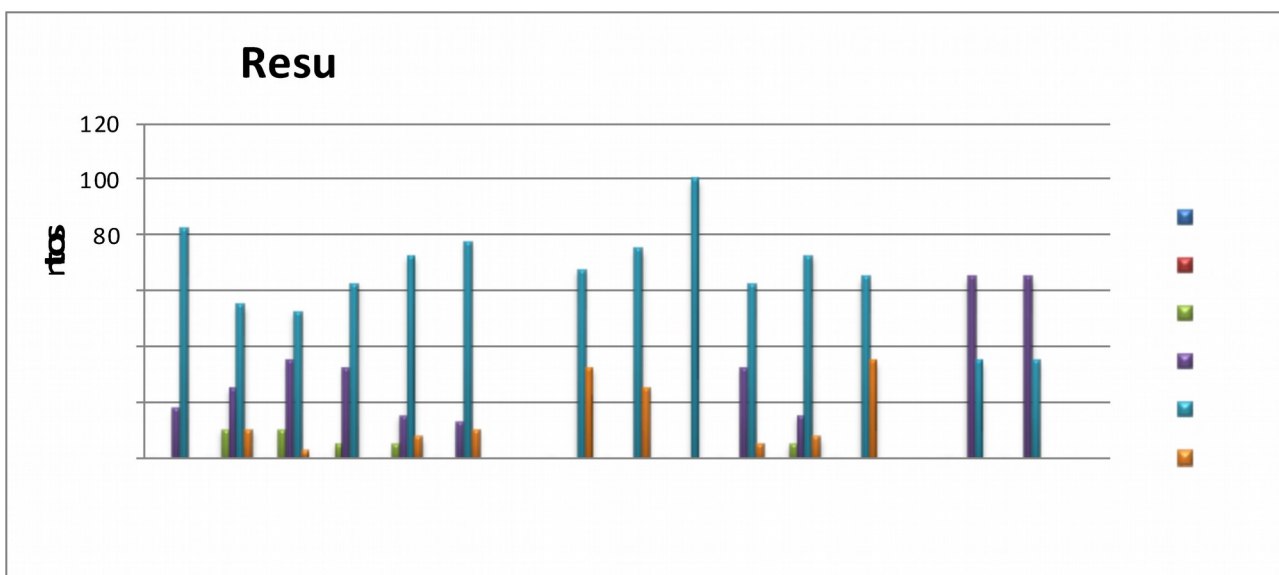
Otros refieren que hay niños que muestran un desarrollo mayor y que no lo pueden reflejar porque no está contenido en los logros, lo que refleja falta de flexibilidad y de reconocimiento a la individualidad.

Al indagar sus criterios acerca del enfoque desarrollador de la evaluación el 65 % solo reflejan el resultado expresado en logrado o no logrado sin destacar como en la evaluación se debe reflejar el proceso que siguen los niños en su actividad y cómo en ella se manifiesta la relación entre lo cognitivo, lo afectivo y lo motivacional del niño.

El 35 % de los docentes entrevistados no lograron expresar sus opiniones sobre el enfoque desarrollador en la evaluación, ellos solo refieren que evalúan a los niños por los logros del desarrollo que aparecen en los expedientes, por lo que no se encuentran en total condición para reflejar esta cualidad de la evaluación en los registros de anotaciones sistemáticas y parciales.

La interrogante referida a cómo enfrentan el proceso de evaluación del desarrollo estético en aras de lograr que sea de calidad, el 65 % exponen que frecuentemente tienen disposición para evaluar atendiendo a lo planificado. Se evalúan a casi todos los niños y se cumple casi siempre con lo establecido en documentos normativos y metodológicos. No obstante un 35 % declara que tienen disposición casi siempre, que la evaluación les resulta compleja y disponen de poco tiempo para hacerla, independientemente de que no evalúan a todos los niños, sino solo a los que manifiestan algo significativo en su desarrollo.

Entre los logros manifiestan que en todas las actividades donde los niños participan ellos pueden conocer las manifestaciones de desarrollo estético y que de manera general conocen que todas son del agrado de los niños. Los resultados de la entrevista a los docentes siguiendo la parametrización de los indicadores se reflejan en el siguiente gráfico.



**Gráfico 2. Resultados de la entrevista a los docentes**



## **Resultados de la encuesta a los directivos**

La encuesta a directivos de la Educación Preescolar se realizó para obtener los criterios sobre logros y dificultades que enfrenta el proceso de evaluación del desarrollo estético de los niños de la infancia preescolar. (Anexos 12 y 13).

La encuesta fue aplicada a 15 directivos, 8 directoras de centros y 7 metodólogos de las estructuras provincial y del municipio Pinar del Río.

Al indagar acerca de la necesidad de buscar nuevas alternativas a través de la investigación para perfeccionar la evaluación actual el 100% de los encuestados refieren que es fundamental en los momentos actuales, en lo esencial porque hay mucha diversidad en los niveles de preparación de la fuerza laboral actual, lo que implica que no todos están igualmente preparados. Otro argumento es el referido a que no existen indicadores específicos en cada uno de los logros que los niños deben alcanzar para evaluar esta dimensión del desarrollo.

Aunque los directivos reconocen la necesidad de investigar en este sentido, el 100% refieren que están más satisfechos que insatisfechos, lo que implica el reconocimiento a que lo establecido hasta el momento para la evaluación es de conocimiento y dominio por los docentes, pero no asegura en su totalidad la calidad en la evaluación del desarrollo de los niños.

Los encuestados consideran que es necesario hacer cambios en cómo se evalúan los logros del desarrollo, porque ellos no aportan elementos específicos de cada niño en las diferentes áreas del desarrollo, de modo tal que los docentes puedan planificar y dirigir las acciones diferenciadas que cada niño necesita en el proceso educativo.

El 87,5% de los encuestados proponen que los logros sean operacionalizados para que el docente tenga un referente de cómo se van produciendo los cambios en el desarrollo hasta el alcance del logro. El 12,5% hace referencia a indicadores y escala valorativa, lo que implicaría que la evaluación no solo fuera cualitativa, sino que incorporara elementos cuantitativos.

Entre los documentos que se utilizan como referentes para orientar a los docentes cómo realizar la evaluación del desarrollo estético, el 46,6 % declara que conocen algunos documentos que norman la evaluación y su contenido con niveles de profundidad, en especial la Resolución Ministerial No. 120/2009 y el Instructivo para el llenado de

expedientes, también declara que aparecen orientaciones en los libros *Organización y dirección de la institución infantil* de ediciones anteriores a la actual y el de *Lecturas para educadoras* y que en los programas aparecen criterios para la evaluación, aunque estos no son suficientes.

El resto de los directivos y metodólogos, 53,3%, aunque hacen referencia solo a algunos documentos, manifiestan niveles de profundidad en sus conocimientos, por la información que estos ofrecen para la evaluación.

Al constatar el dominio que tienen los directivos sobre dimensiones e indicadores para evaluar el desarrollo estético, el 20% declaran que ellos se tienen en cuenta en los logros que aparecen en los expedientes, declaran que el desarrollo estético se evalúa fundamentalmente a través del contenido de las manifestaciones artísticas, aunque conocen que esta se puede manifestar en otros momentos educativos, solo que estos criterios no son tomados en consideración al evaluar.

El 66,6 % solo ven el desarrollo estético asociado al desarrollo artístico, identificando algunos elementos a evaluar y el 13 % solo ven el desarrollo estético asociado a algunas dimensiones del desarrollo artístico, pero no refieren los componentes a evaluar.

En cuanto a las fases por las que debe transitar el proceso evaluativo se evidencia un acercamiento a las acciones que deben seguirse en cada una de ellas, pero no logran establecer relaciones que implique el uso de métodos, ni el aprovechamiento óptimo de los espacios de los colectivos de docentes y de grupo para que estas se inserten.

Así el 40 % se refiere a la recogida de información y el análisis posterior, sin identificar las acciones que permitan su retroalimentación y uso de estos resultados en el trabajo metodológico y la superación, mientras que el 60 % se refiere a algunas acciones pero no organizadas con enfoque de sistema en diferentes momentos o fases.

En lo referido al uso de variados métodos para obtener la información para la evaluación, el 40 % de los directivos refieren que los docentes pueden utilizar una variedad de ellos, destacan en este sentido la observación, el análisis de los productos de la actividad de los niños y las entrevistas a las familias, por su parte, el 60 % aunque reconocen la necesidad de utilizar variedad de métodos, declaran que no se encuentran suficientemente preparados para orientar a los docentes en este sentido.

La exploración de la utilidad que tienen los resultados de la evaluación refleja una situación contradictoria, por una parte el 20 % hace referencia a que ellos sirven de referente para organizar la dirección del proceso educativo, de orientación familiar y enfoque diferenciado, aunque no ven su relación con el trabajo metodológico en la búsqueda de soluciones a los problemas que de ella se deriven, mientras que el 60 % de los directivos explican que los resultados de la evaluación sirven de referente para organizar la dirección del proceso educativo, en especial para lograr la atención diferenciada. Solo el 20 % no explicó con profundidad las diferentes alternativas que permitan que esos resultados sirvan para la mejora.

De manera general los directivos identifican más dificultades que logros, lo que queda reflejado en los siguientes resultados. El 6,6 % logran identificar los resultados y limitaciones en el proceso de evaluación que ejecutan, aunque sin ofrecer argumentos de las causas que lo generan. El mayor porcentaje 80 % identifica que aprecian en el proceso de evaluación las limitaciones en la evaluación.

Sin dudas, los resultados obtenidos en la encuesta revelan la necesidad de seguir potenciando la preparación de los docentes para evaluar el desarrollo estético, en especial dotándolos de conocimientos para que puedan hacer un análisis de los resultados del proceso que dirigen con mayores niveles de precisión, que revelen el desarrollo real logrado por el niño en cada etapa. Por otra parte, se evidencia que los directivos deben tomar conciencia de la necesidad de continuar profundizando en esta dirección para generalizar la preparación de docentes y estructuras de centro, en especial por la impronta de un nuevo perfeccionamiento al cual se debe arribar con mayores niveles de preparación y desempeño.

#### **Resultados de las observaciones realizadas a los colectivos de ciclo. ( Anexo 14)**

Fueron realizadas 4 observaciones a los colectivos de ciclo con el objetivo de constatar cómo los docentes y directivos de la Educación Preescolar aprovechan las potencialidades que tiene el colectivo de ciclo para analizar los resultados de las evaluaciones y derivar de ellas acciones de mejora.

Los resultados de la observación a los colectivos de ciclo pusieron al descubierto que, en el indicador referido al tránsito por fases del proceso de evaluación, el 100 % de los

colectivos observados fueron evaluado como poco adecuado, ya que es un denominador común entre todos, que se hagan solo análisis de los resultados de algunos niños, en especial, los que presentan algunas dificultades y se proponen acciones dirigidas a ofrecer una atención diferenciada.

En ninguno de los colectivos observados existen evidencias de la proyección de acciones de evaluación para la próxima etapa, al analizar los contenidos a trabajar para la próxima semana, solo se limitan a la relación entre objetivos, contenidos, medios y métodos, no refiriendo qué hacer para evaluar los objetivos previstos. No se apreció un tratamiento metodológico al tema de la evaluación, ni se derivaron orientaciones a los docentes para su autopreparación tendientes a profundizar en estos temas.

Cuando en lo colectivos se realizó el análisis de los objetivos y contenidos que tributan al desarrollo estético de los niños, se pudo constatar que en el 27,5 % de los colectivos observados no se determinan dimensiones e indicadores a evaluar en cada etapa, pero se aprecian anotaciones referidas, al menos con lo relacionado con todos los indicadores del desarrollo artístico en correspondencia con la edad.

En el 72,5% de los colectivos observados, el análisis realizado por los docentes estuvo centrado en resultados de los niños en algunos contenidos de áreas que tributan al desarrollo artístico, en especial el desarrollo del canto, el dibujo, y la expresión corporal desde lo relativo al trabajo con movimientos naturales de locomoción.

En ninguno de los colectivos observados se aprecian valoraciones que permitan relacionar los resultados de los niños con los de la labor docente, lo que evidencia que no existe plena consciencia de la necesidad de conocer la eficiencia del proceso educativo.

Como se puede apreciar, los contenidos relacionados con las áreas del desarrollo estético no tienen un tratamiento sistemático en los colectivos de ciclo, siendo abordados de manera fragmentada, más bien en logros específicos, sin declarar qué referentes fueron considerados para su evaluación.

Se valora además que en ninguna de las observaciones se pudo constatar las valoraciones acerca de los logros que alcanzan aquellos niños que muestran potencialidades y que de manera activa participan en las diferentes actividades artísticas de la institución, o los que revelan aptitudes desde las más tempranas edades.

Al evaluar los niveles de participación se pudo constatar en todos los colectivos la presencia de los docentes de los grupos, así como los instructores de arte y educadoras musicales en 3 de los colectivos observados, solo en uno estuvieron presentes las educadoras musicales.

Independientemente de la presencia de todos los que pueden aportar criterios en relación al desarrollo estético infantil, se pudo apreciar que en el 28 % de los casos se consideran las aportaciones de todos los docentes del grupo y aunque participan los especialistas aportan pocos argumentos. En algunos casos se tuvieron en cuenta las opiniones ofrecidas por la familia, no se asumen las valoraciones que hacen los niños de los resultados suyos y de los otros. En el 73 % de los colectivos se consideran las aportaciones de todos los docentes del grupo, no participan los especialistas, ni se tiene en cuenta los criterios ofrecidos por los padres.

Al valorar la utilidad que le dan a los resultados de la evaluación, el 90 % de los colectivos fueron evaluados de poco adecuado, ya que en ellos los resultados son considerados para el diseño de acciones diferenciadas, en especial para atender necesidades de los niños y en ocasiones para perfeccionar la dirección del proceso educativo, en ninguno de los casos fueron sugeridas acciones para la orientación familiar ni como contenido del trabajo metodológico.

Por su parte el 10 % de los colectivos fueron evaluados de inadecuados, ya que solo se refirieron a las necesidades manifiestas en los niños, en ninguno de los casos fueron propuestas acciones diferenciadas de seguimiento en el proceso educativo, ni previstas como parte del contenido de la orientación familiar.

Esta realidad guarda relación con el análisis que se realiza en los colectivos de ciclo sobre el uso de variados métodos que permitan evaluar la marcha del desarrollo estético de los niños, como se dijo anteriormente, hay un predominio de la observación y del análisis de los dibujos de los niños, esto explica el por qué en el 10 % de los colectivos observados se le otorga una evaluación de adecuados y que se constató como los análisis refieren estar sustentados en la aplicación de algunos métodos y técnicas, aunque no se establecen relaciones entre sus resultados, ni se aprecia el enfoque evolutivo en los análisis que se derivan de su aplicación.

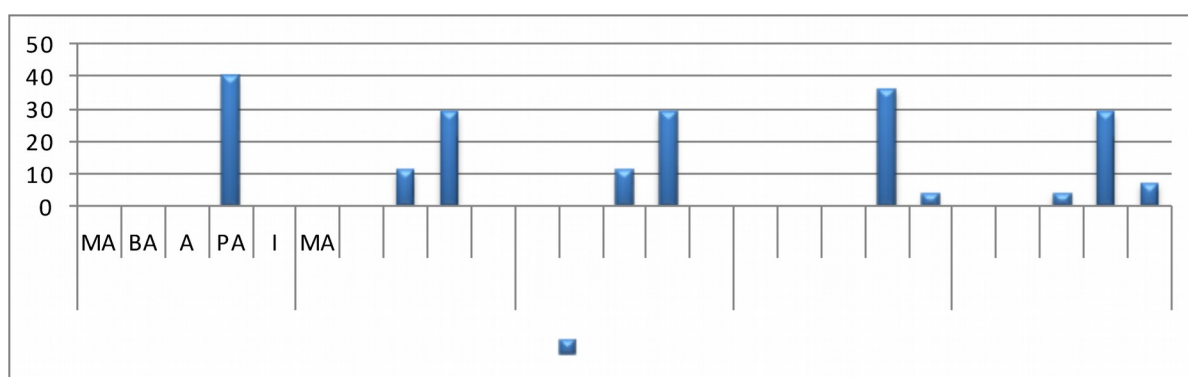
En el 72,5 % de los colectivos se aprecia que los análisis se sustentan solo en la observación a los niños, pero no se establecen relaciones que expliquen la evolución de los niños de una observación a otra.

De manera general los resultados de la observación a los colectivos de ciclo evidencian que:

- No se aprovechan todas las posibilidades que ofrecen los colectivos de ciclo para brindar la preparación teórico-metodológica que requieren los docentes para apropiarse de los contenidos procedimentales que permitan perfeccionar la evaluación del desarrollo estético de los niños.
- Son insuficientes las reflexiones que en ellos se generan para promover la toma de consciencia de que los resultados de los niños guardan relación con la labor docente.
- Existe poca práctica y comprensión del rol que los agentes educativos juegan en la evaluación del desarrollo estético, con énfasis en los especialistas, los cuales pueden ser fuentes no solo para valorar el desarrollo infantil, sino también para demostrar al resto de los docentes cómo lograrlo.

En los anexos 14 y 15 se presentan, el instrumento utilizado para la observación, así como la tabla que resume los resultados de la observación a los colectivos del ciclo siguiendo la parametrización de los indicadores.

**Gráfico. Resultados de las observaciones a colectivos de ciclo. Diagnóstico inicial**



Otro método aplicado fue **la entrevista a funcionarios del MINED** con el objetivo de obtener información acerca del estado actual de la evaluación del desarrollo estético en las condiciones de la Educación Preescolar. (Anexo 16)

Fueron entrevistados un total de 5 funcionarios del Departamento de Educación Preescolar de la Dirección Nacional del MINED, los cuales se mostraron muy interesados en relación con el tema a tratar.

El 100% de los funcionarios comparten la opinión de que en la actualidad la evaluación requiere un tratamiento científico en aras de dar solución a los problemas que presentan los docentes en su ejecución. Destacan que esta situación condujo a la necesidad de determinar que la evaluación fuera una de las líneas de perfeccionamiento en las cuales se trabaja actualmente y para ello se ha creado un grupo de trabajo representado por profesores de las universidades pedagógicas y metodólogos de todo el país.

Los funcionarios declaran que el problema de la evaluación no solo se aprecia en relación con el desarrollo estético, es una problemática presente en todas las áreas del desarrollo ya que los programas y orientaciones metodológicas actuales tienen pocas orientaciones al respecto. En otro sentido destacan que la Educación Preescolar está enfrascada en un proceso de perfeccionamiento curricular, que están definidos los objetivos, contenidos, orientaciones metodológicas y se trabaja en lo relativo a la evaluación, pero no se han concretado estas orientaciones por lo que sigue siendo una necesidad trabajar en este sentido.

El 100% de los entrevistados plantean que en la actualidad la evaluación en la Educación Preescolar enfrenta algunas dificultades: en primer lugar, porque son escasas las orientaciones específicas para áreas o dimensiones del desarrollo, por otra parte existe una diversidad de niveles en la preparación de los colectivos pedagógicos que no favorece la consolidación de habilidades para evaluar. En las visitas realizadas se ha podido constatar que las anotaciones que se realizan en los expedientes no son un real reflejo de los cambios que se producen en el desarrollo infantil y se desaprovechan toda la evidencia que permitan apreciar la dinámica del desarrollo en cada edad. Por otra parte, existen dificultades con la aplicación de métodos para la evaluación, así como en la organización de este proceso.

Al referirse a las características que debe poseer la evaluación para que sea realmente desarrolladora declaran, en primer lugar, que refleje la evolución del desarrollo de cada niño, tanto en lo cognitivo, como en lo afectivo, motivacional y actitudinal y que se recojan evidencias de este desarrollo en todos los momentos educativos . La evaluación debe ser el resultado de las aportaciones de todos los agentes educativos, incluidos los padres, y de la aplicación de diferentes métodos.

Todos los entrevistados coinciden en afirmar que es necesaria una metodología para la evaluación del desarrollo estético, ya que no existen suficientes estudios en la Educación Preescolar relacionados con esta temática. Que la metodología puede enriquecer las orientaciones específicas para la Dimensión Educación y Desarrollo Artístico-Estético de los programas en perfeccionamiento y servir de referente para que se elaboren otras metodologías que tributen al resto de las dimensiones del desarrollo y en otras vías de atención educativa.

### **Principales dificultades detectadas en el proceso de diagnóstico**

Resumiendo el análisis realizado sobre el estado actual del proceso de evaluación del desarrollo estético en la infancia preescolar se presentan a continuación las principales dificultades encontradas.

- En lo referido a las fases o etapas por las que transita el proceso de evaluación se evidencia que son insuficientes las acciones dirigidas a planificar y organizar el proceso, lo que sin dudas limita la calidad de su ejecución, el control y retroalimentación de los resultados. En otro sentido se evidencia que la evaluación no siempre es tomada como referente para perfeccionar la dirección del proceso educativo, con énfasis en las actividades dirigidas al desarrollo estético y para determinar el desarrollo potencial de los niños con un enfoque evolutivo.
- De manera general se aprecia que existen limitaciones en el uso de dimensiones e indicadores para evaluar el desarrollo estético, siendo tomados como criterios de evaluación los logros del desarrollo que aparecen en el programa.
- La observación es el método que por excelencia utilizan los docentes para la recogida de información, solo que al no prever qué observar, carece de objetividad. Aun cuando los docentes recopilan algunos trabajos de los niños, no se hace uso óptimo de sus resultados con fines evaluativos.



- En el proceso evaluativo se evidencia que el rol principal está centrado en la educadora, desaprovechándose los criterios de las educadoras musicales, instructores de arte, familias y las valoraciones que ofrecen los niños, para emitir un juicio valorativo del desarrollo estético alcanzado por los niños y proyectar acciones conjuntas en función de potenciar su desarrollo.
- Los docentes, metodólogos y directivos explorados, reconocen la necesidad de perfeccionar el proceso de evaluación y su preparación metodológica con la finalidad de que la evaluación sea un referente para lograr mejoras en la dirección del proceso educativo y orientar el desarrollo infantil.

### **Conclusiones del capítulo 2**

Los resultados de la exploración realizada evidencian que existen insuficiencias en el orden teórico, metodológico y actitudinal por parte de los docentes y especialistas para enfrentar el proceso de evaluación del desarrollo estético de los niños en la infancia con un enfoque cooperativo y desarrollador.

No existe una metodología que oriente el desarrollo de este proceso, solo algunas indicaciones metodológicas lo reflejan de modo muy general y se presentan en los documentos normativos y programas.

Las dificultades detectadas anteriormente se convierten en punto de partida para la elaboración de la metodología para la evaluación del desarrollo estético en la infancia preescolar.

### **CAPÍTULO III. METODOLOGÍA PARA LA EVALUACIÓN DEL DESARROLLO ESTÉTICO DE LOS NIÑOS EN LA INFANCIA PREESCOLAR**

En este capítulo se presenta una metodología para la evaluación del desarrollo estético de los niños en la infancia preescolar, su fundamentación, estructura y funcionamiento, además se presentan los resultados de su valoración por el criterio de expertos y su aplicación en la práctica.

#### **3. 1. Conceptuación de la metodología**

El diseño de la metodología surge como respuesta a la problemática social relacionada con la necesidad de perfeccionamiento continuo del proceso de evaluación en las instituciones infantiles, propia de toda concepción curricular actuante, por lo que se exige contextualizar la teoría y la práctica del proceso de evaluación a tono con los requerimientos sociales que plantea el subsistema Educación Preescolar en los momentos actuales.

La sistematización de las fuentes teóricas realizada por la autora sobre el proceso de evaluación del desarrollo estético de los niños en la infancia preescolar, corroboran la necesidad de concebir una metodología que contribuya a la solución de los problemas que se presentan en la práctica pedagógica y por el valor que tiene poder identificar la marcha del desarrollo estético y proyectarlo a través de un proceso educativo desarrollador, en correspondencia con las particularidades de la edad.

La búsqueda realizada sobre la metodología como resultado científico permitió apreciar que varios autores, como Rosental e Iudin (1985); Bermúdez, R. y Rodríguez, M. (1996), el Colectivo de autores del MINED (1998); González, V. (1988); Valle, A. y De Armas, N. (2012) y otros, explican y fundamentan sus requerimientos como resultado científico, lo que ha servido como sustento a varios investigadores que han asumido la metodología como vía científica para dar solución a los problemas de la práctica pedagógica. Entre los que fueron consultados se destacan: Moreno, M. (2005); Jústiz, M. (2007); Darías, J. (2009); Massó, L (2011); Álvarez, Y. ( 2014) y otros, los cuales abordan diferentes problemáticas, en diferentes niveles y tipos de educación, pero que tiene como denominador común la necesidad de ofrecer una metodología como perspectiva operacional del método con una secuencia de elementos que conforman las bases teóricas y metodológicas que se concretan en etapas y acciones, donde cada una de ellas

persigue como objetivo preparar al docente para que adquiriera una nueva concepción y dirección en la realización de su labor pedagógica.

Según los criterios de Rosental e Iudin (1985, p. 317) en el *Diccionario filosófico*, la metodología se define como “Un conjunto de procedimientos de investigación aplicables en alguna ciencia. Teoría sobre los métodos del conocimiento científico del mundo y la transformación de este”. En el marco de la actividad científico-pedagógica, la metodología adquiere una gran connotación, al punto de ser uno de los términos más utilizados en la práctica y la teoría pedagógica. Esta se distingue por la utilización de métodos, procedimientos y técnicas que contribuyen a conocer más y mejor el objeto de estudio.

De Armas, N (2011) precisa que una metodología es el aporte principal de una investigación puede ser utilizada, entre sus variados propósitos, para “orientar la realización de actividades de la práctica educativa” (p.45). Permite orientar metodológicamente al maestro para organizar el trabajo pedagógico, como “un proceso lógico conformado por etapas, eslabones, o pasos condicionantes y dependientes, que ordenados de manera particular y flexible permiten el logro del objetivo propuesto” (p. 48). Valle, A. (2012) ofrece la definición de la metodología que asume la autora señalando que: “(...) es una propuesta de cómo proceder para desarrollar una actividad, se refiere al establecimiento de vías, métodos y procedimientos para lograr un fin, en ella se tiene en cuenta los contenidos para lograr un objetivo determinado”. (Valle, A. 2012, p-187).

La metodología como resultado científico tiene diversos propósitos, en el caso particular de esta tesis, la autora la asume como vía para orientar la labor pedagógica del docente para evaluar el desarrollo estético de los niños. *Como un proceso donde se integran de manera armónica lo cognitivo, procedimental y actitudinal, que sustentado en un enfoque integral y participativo y en un grupo de condiciones psicopedagógicas, permita su organización sistémica en diferentes fases y acciones para favorecer la evaluación del desarrollo estético de los niños de la infancia preescolar.*

Este criterio permite distinguir aquellos elementos propios de la metodología que se propone ser modelada con un carácter sistémico, en su estructura teórica y metodológica, en sus componentes (estructura) y el modo de proceder (proceso), para el logro del objetivo propuesto y como respuesta a las problemáticas sociales y propias de la actividad pedagógica en los momentos actuales.

Los propósitos hasta aquí explicados no agotan la riqueza de situaciones relacionadas con la utilización de vías para dirigir la actividad educacional. En la práctica educativa surgen constantemente situaciones en las que es necesario orientar metodológicamente al docente para que logre una dirección del proceso educativo con ajuste a los requerimientos para su calidad y a tono con las concepciones curriculares vigentes.

En cuanto a la estructura de la metodología, según Bermúdez, R. y Rodríguez, M. (1996), asumido por De Armas, N. y Valle, L. (2011) esta se compone de dos aparatos estructurales: el aparato teórico-cognitivo y el metodológico o instrumental.

El aparato teórico-cognitivo está conformado por el cuerpo categorial que a su vez incluye las categorías y conceptos; y el cuerpo legal que se compone de leyes, principios o requerimientos. El aparato metodológico está conformado por los métodos teóricos y empíricos, además de las técnicas, procedimientos y acciones que se utilizan en el logro de los objetivos para los cuales se elabora una metodología. (De Armas, N. y Valle, L. 2011, p. 49).

### **3.2. Fundamentación de la metodología**

La metodología se fundamenta en las ciencias como la Filosofía, Sociología, Psicología, Pedagogía, la Didáctica y la Estética, desde las concepciones más generales y aquellas que particularizan el proceso educativo en la Educación Preescolar, en particular, en la concepción que en él se tiene de cómo se produce y se debe lograr el desarrollo infantil, lo que permite la sustentación teórica y metodológica del proceso de evaluación en general del desarrollo estético en particular.

Desde el punto de vista **filosófico** es imprescindible partir de considerar las bases del desarrollo psíquico desde una concepción dialéctico materialista, lo que permite comprender la dinámica del desarrollo de los niños de la infancia preescolar en constante cambio y transformación. Por otra parte la dialéctica materialista como metodología general de la ciencia, orienta el proceso de investigación seguido a partir de las relaciones de causa y efecto, posibilidad y realidad, contenido y forma y esencia y fenómeno; todas reflejadas tanto en la elaboración de la metodología como respuesta a un problema de la práctica pedagógica, como en su diseño e implementación práctica.

Se aprecia en la metodología elaborada la relación dialéctica entre unidad y diversidad, criterios a considerar en todo proceso evaluativo ya que cada niño debe ser evaluado desde su propio desarrollo, comparando al niño consigo mismo y no con su grupo.

La Filosofía de la Educación permite comprender que los niños de la infancia preescolar son educables, que tienen amplias posibilidades para apropiarse de un desarrollo estético a través del contenido de la cultura, conforme a las particularidades de la edad, en el proceso de actividad y comunicación.

El fundamento **sociológico** que sustenta la metodología para la evaluación del desarrollo estético, parte del análisis del papel que juegan los diferentes agentes y agencias sociales en la educación y el desarrollo estético de los niños atendiendo a las particularidades de la atención educativa en las condiciones concretas de Cuba. Permite determinar los roles y las relaciones de cada actor del proceso de evaluación y promueve la necesidad de la participación como premisa para lograr una evaluación desarrolladora.

La metodología que se propone tiene como propósito lograr en la evaluación un desarrollo estético con un enfoque integral en correspondencia con las aspiraciones sociales y el fin de la educación de los niños en la infancia preescolar, atendiendo al medio sociocultural y a las condiciones de vida en las que se produce el desarrollo, como ser social e individual. Desde lo psicológico se asume el enfoque histórico-cultural de Vigotsky L. S. y sus seguidores, los que desde una posición dialéctico-materialista postularon: la relación entre educación y desarrollo, la unidad de lo afectivo y lo cognitivo en los procesos psicológicos, la dinámica del desarrollo de la edad, la zona de desarrollo próximo, el docente como mediador del desarrollo de los niños, la teoría de la actividad y el método genético-experimental en el estudio del desarrollo psíquico, ampliamente tratado en el primer capítulo.

Como fundamento pedagógico se toma en consideración que la evaluación es un componente del proceso educativo, por lo que debe cumplir las funciones de la educación expresadas en tres pares dialécticos: la instructiva-educativa, la formativa-desarrolladora y la socialización-individualización, las que deben darse también en la evaluación del desarrollo estético en la infancia preescolar.

También se sustenta en ideas y principios legados a la Pedagogía cubana por figuras relevantes en la educación como fueron: Félix Varela, José de la Luz y Caballero, Enrique

José Varona y José Martí, los que no solo sentaron las bases de pensamiento pedagógico de avanzada para transformar la educación, sino que comprendieron que la estética es esencial en la formación del hombre nuevo.

En Cuba figuras relevantes como Fidel Castro, Armando Hart y Miguel Barnet, entre otros, han fomentado la necesidad de una educación estética desde las primeras edades ya que su significación estará dada en la misma medida en que responda a las necesidades del desarrollo histórico de la sociedad, las cuales se centran en la actualidad en una educación masiva, de calidad y encaminada al logro de una cultura integral.

La metodología toma en consideración los fundamentos didácticos desde una concepción desarrolladora, promoviendo la evaluación centrada en la actividad del niño y en la dinámica de su desarrollo, tanto en lo intelectual como en lo afectivo motivacional, en función de utilizar los resultados para orientar y promover el desarrollo.

Un criterio teórico que se asume como fundamento de la metodología es esclarecer en primer lugar, qué los niños objeto de evaluación “(...) son seres biológicos en intenso crecimiento; seres sociales y culturales por su origen que devienen individuales a partir de la apropiación activa de las experiencias aportadas por su medio específico; seres afectivos y dependientes, con capacidad para transitar al autovalidismo; con extraordinario potencial de desarrollo; y portadores de derechos para el alcance de una vida plena.”(Ríos, I. 2012, p-128).

Otro fundamento de gran relevancia que se asume es el desde la ciencia Estética (ciencia de lo bello, de la sensibilidad, de los sentimientos) teniendo a la Estética como categoría esencial. Desde esta posición la metodología se fundamenta en la consideración de que el desarrollo estético de la personalidad ocurre como resultado de la asimilación creadora de la experiencia estética socio-histórica.

La educación estética es parte de la educación integral de los individuos desde las primeras edades, debe dirigirse a desarrollar en los niños la capacidad de expresar, percibir, comprender, sentir y disfrutar la belleza artística y los ideales y sentimientos que se manifiestan por medio del arte en diversas formas (la plástica, la danza, el teatro, la literatura y la música) y en sus relaciones con todo lo que le rodea.

Se asume en esta metodología la consideraciones de que la educación estética se distingue por la “universalidad de su objeto, ya que ella opera en todas las relaciones que

establece el hombre con el medio circundante: en la relaciones hombre-naturaleza, hombre-hombre y hombre –sociedad, lo que equivale a decir, en toda actividad humana” (Estévez, P.R. 2014, p. 23) lo que brinda amplias posibilidades para ser evaluada en cualquiera de lo contexto donde los niños se desenvuelven.

El desarrollo estético debe producirse a través de un proceso esencialmente educativo y durante todos los momentos de la vida del niño, dirigido al logro de formaciones intelectuales, socioafectivas, actitudinales, motivacionales y valorativas, que le permitan un desarrollo estético e integral.

Esta metodología asume como fundamento el papel de arte en el desarrollo integral del individuo y como vía esencial para lograr la educación y el desarrollo estético desde la primera infancia, fundamentada en las obras de eminentes científicos, filósofos, sociólogos pedagogos y artistas, entre los que se han destacado: Marx,C. Engels, F.,Lenin, V., así como Krúpskaya, N. Makárenko, A., Vigotsky, L., Sujomlinki, V. y muchos otros.

Esta investigación da respuesta a la demandas sociales de la educación cubana, donde resulta un imperativo favorecer el desarrollo estético y artístico desde las primeras edades para que lo niños vivan en armonía con la belleza, según las normas establecidas por la sociedad y las condiciones de vida y educación en las que crecen y se desarrollan.

### **3.3. Estructura y características de la metodología**

Asumiendo como presupuesto teórico los criterios planteados por De Armas, N y Valle, A. (2011, p. 49) la metodología se estructura siguiendo estos criterios.

#### **Objetivo general de la metodología**

La metodología tiene como **objetivo**: contribuir al proceso de evaluación del desarrollo estético de los niños de la infancia preescolar en las instituciones infantiles de la Educación Preescolar en Pinar del Río.

La metodología se realizó siguiendo la vía deductiva, de lo general a lo particular, organizando los componentes que la integran de tal modo que respondan al qué, al cómo, al cuándo y quiénes evalúan, así como hacia dónde deben dirigirse las acciones para lograr mejoras en la educación y el desarrollo estético infantil.

La metodología para evaluar el desarrollo estético en la infancia preescolar brinda una serie de ventajas que permiten garantizar el éxito de su puesta en práctica superando a

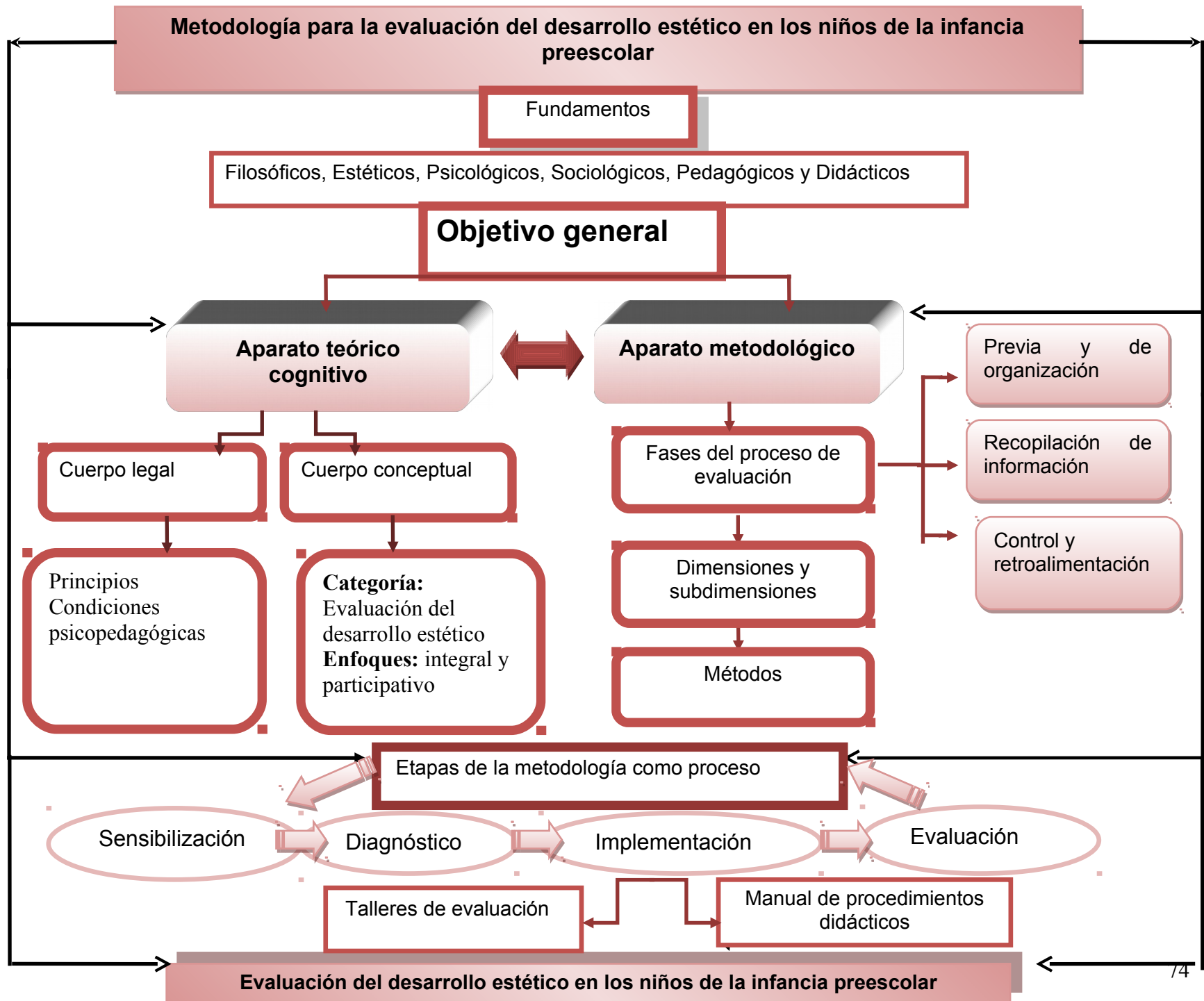
las orientaciones metodológicas actuales y complementa los documentos que norman este proceso en la educación de la primera infancia en el sentido que:

- Ofrece fundamentos que permiten sustentar el papel de la evaluación en el desarrollo estético, con énfasis en la consideración de la dinámica de la edad para determinar el contenido de la evaluación en cada etapa, lo que sin dudas contribuye a la elevación del nivel de preparación de los docentes, así como a la toma de conciencia de su rol en el proceso evaluativo.
- Fundamenta las acciones de cada fase de la evaluación, haciendo énfasis en el diseño o planificación y el control y retroalimentación de la evaluación teniendo como criterio básico el enfoque cooperativo durante todo el proceso evaluativo.
- Procura procedimientos para entender cómo evaluar con criterio de proceso y no solo de resultado, con enfoque preventivo y no correctivo.
- Sistematiza algunos métodos e instrumentos que permiten evaluar esta dimensión del desarrollo.

### **Representación gráfica de la metodología**

A continuación se presenta la figura No. 1 que refleja la modelación de la metodología en su condición de resultado científico con sus dos aparatos, el teórico-cognitivo y el metodológico y refleja a su vez los nexos y relaciones que se establecen entre los elementos que la conforman.





## Componentes de la metodología

La teoría y la práctica educativa confirman que para evaluar, no resulta suficiente poseer conocimientos (saber), en este sentido se precisa que los participante en este proceso adquieran la habilidades procedimentales (saber hacer) para saber identificar las fuentes que contienen la información que realmente se requiere, a la vez que puedan lograr "(...) interpretarla, seleccionarla, relacionarla, organizarla aplicarla con pertinencia.... así como generar nuevo conocimiento a partir de ella y de los resultados de su aplicación." (Guerrero, L. 1999, p- 75) en los contextos donde se aplique.

De este modo la metodología para la evaluación del desarrollo estético que se propone por la autora en la presente tesis concibe un contenido organizado como un proceso multidimensional en el que está presente lo cognitivo, lo procedimental y lo actitudinal, matizado con valores personales y sociales propios de una cultura evaluativa. Entre estos se producen relaciones de carácter sistémico al posibilitar que se organicen en un orden lógico y precisando cada acción para que los docentes no solo tengan el qué, sino también el cómo lograrlo.

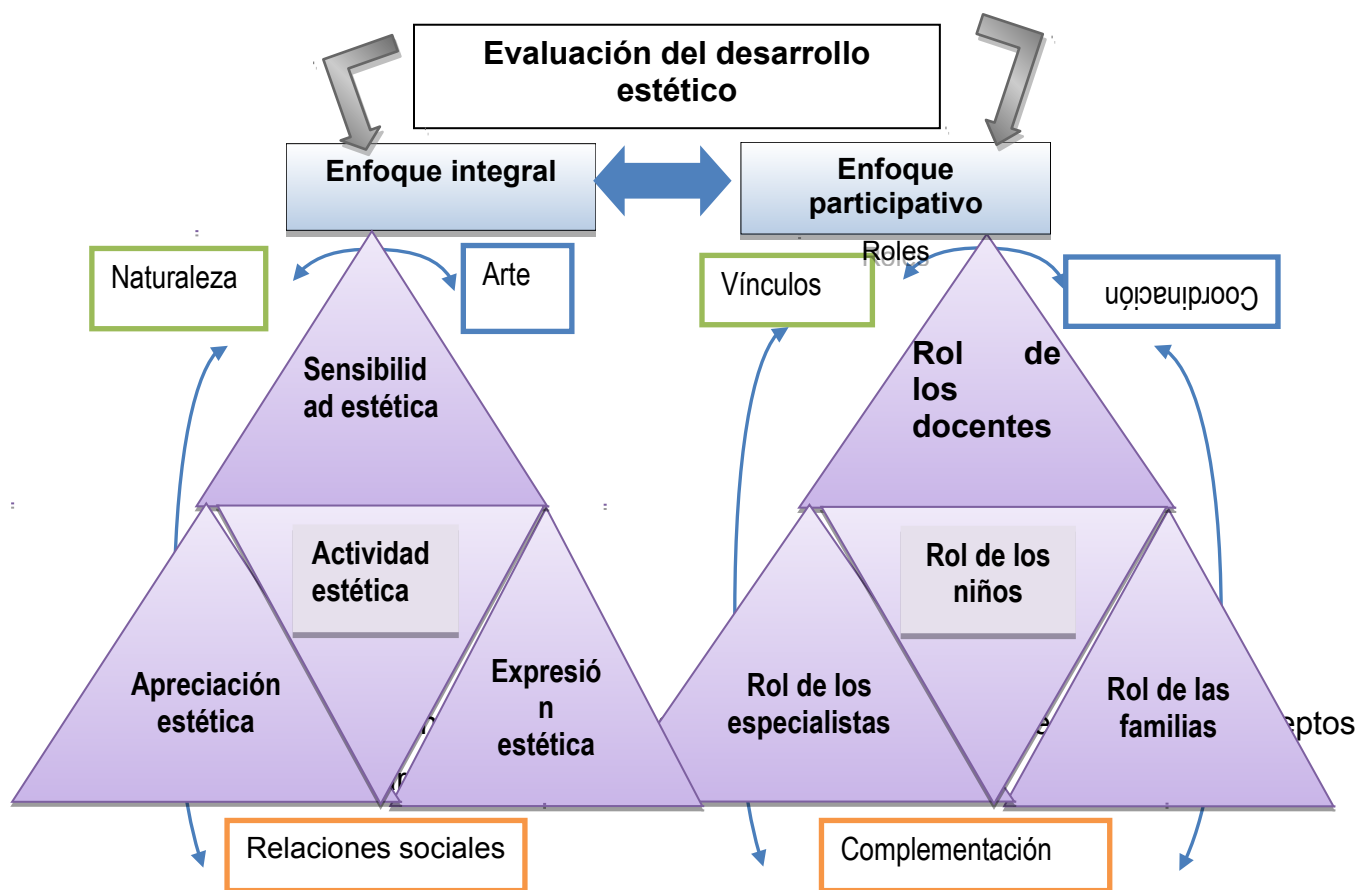
El **aparato teórico cognitivo** incluye el aparato conceptual (categorías y conceptos) su cuerpo legal (principios y condiciones psicopedagógicas), los que justifican la puesta en práctica del aparato metodológico propuesto.

Dentro del cuerpo categorial del aparato cognitivo se incluyen las categorías fundamentales de la Pedagogía y la Psicología a partir de un enfoque desarrollador, asumiendo en tal sentido las relaciones que se establecen entre la categoría evaluación del desarrollo estético y los conceptos contenidos en los enfoques participativo e integral. Como leyes más generales que se asumen en este cuerpo categorial están las declaradas por Carlos Álvarez de Zayas en su obra *La escuela en la vida* (1999) por ser exponentes del ideal social al que se aspira, cuando hablamos de desarrollo estético, y que para conocer su comportamiento y proyectarlo a niveles superiores es preciso lograrlo a través de las relaciones que se dan entre los componentes del proceso educativo. Estas leyes son:

- Ley de las relaciones del proceso docente educativo con el contexto social.
- La ley de las relaciones entre los componentes del proceso docente educativo: objetivos, contenidos, métodos, medios, formas y evaluación.

Las relaciones que se establecen entre los elementos conceptuales y legales de la metodología se expresan desde lo que cada aparato aporta a la evaluación como proceso, en especial al dar respuesta a las interrogantes sobre el qué, cómo, quiénes y para qué evaluar.

En la figura 2 que aparece a continuación se manifiestan las relaciones que se establecen entre las categorías y conceptos fundamentales del aparato teórico cognitivo.



La evaluación desde esta metodología posee una proyección desarrolladora, al tenerse en cuenta, las condiciones psicopedagógicas que le sirven de sustento teórico y legal, así como su organización en fases y acciones que permitan la aplicación de diferentes métodos y en la que participen los agentes educativos y niños, con roles y relaciones definidas, todo en función de apreciar y promover el desarrollo estético infantil.

**Principios de la metodología para la evaluación del desarrollo estético de los niños**

### **en la infancia preescolar**

Los principios como postulados generales expresan las tesis básicas que fundamentan la metodología para la evaluación del desarrollo estético de los niños en la infancia preescolar. Estos fueron sistematizados por la autora a partir de los trabajos de López, J.; Siverio, A.M. (2005); Ríos I. (2009), y que se corresponden además, con los requerimientos para un proceso educativo de calidad. Estos principios son:

#### **El centro de todo el proceso educativo lo constituye el niño.**

Este principio se expresa desde el objetivo fundamental del currículo, lograr el desarrollo integral del niño de la infancia preescolar, para ello es necesario que el proceso de evaluación permita conocer la marcha de ese desarrollo y como a él tributan las diferentes dimensiones que lo conforman.

La evaluación del desarrollo estético debe tener como centro el desarrollo alcanzado por el niño como sujeto individual y activo. Valora como ocurre su desarrollo desde la dinámica de cada edad, en las diversas actividades que le permitan percibir y sentir lo bello en la vida y en el arte. Debe prestar atención a los ritmos individuales de desarrollo y en especial a aquellos que manifiestan necesidades y aptitudes excepcionales en las manifestaciones artísticas, para sobre su base, proyectar un proceso educativo potenciador de ese desarrollo estético.

#### **La integración de la actividad y la comunicación en el proceso educativo.**

Este principio expresa la consideración de que el centro del proceso de evaluación debe estar en la actividad y los modos que los niños utilizan para comunicar sus resultados utilizando diferentes lenguajes expresivos, al ser en la actividad y la comunicación donde se logra la interrelación entre lo externo y lo interno, así como la apropiación de la experiencia histórico-cultural que permite la formación de diversas habilidades, hábitos y la formación de cualidades de la personalidad.

#### **Carácter formativo y desarrollador del proceso educativo**

La evaluación debe responder a los fines del proceso educativo en su carácter formativo y desarrollador. Este proceso debe explorar el proceso que sigue el niño en su actividad y

no solo sus resultados, así como la manifestaciones de desarrollo estético logrado en lo cognitivo, lo afectivo motivacional y en lo conductual.

Los resultados que se deriven de la evaluación deben tener un provecho para la mejora, en especial para promover el desarrollo infantil y perfeccionar la dirección del proceso educativo.

### **Atención a la diversidad en el proceso educativo.**

La aplicación de este principio significa garantizar una evaluación que refleje el desarrollo de cada niño y sus rasgos distintivos, sin pretender homogeneizarlo con el reto del grupo.

Debe respetar los ritmos de desarrollo y la dinámica que este tiene en esta faja etaria.

De la evaluación se deben derivar acciones que permitan atender diferenciadamente a cada niño durante el proceso educativo, para promover su desarrollo o prevenir retrocesos. La evaluación debe ser un reflejo de respeto al derecho de los niños a su desarrollo.

### **Condiciones psicopedagógicas para la evaluación del desarrollo estético de los niños en la primera infancia**

Evaluar el desarrollo infantil implica algo más que una acción práctica cotidiana del trabajo de los docentes, requiere que en ella se consideren condiciones que, con un fundamento psico-pedagógico, consoliden su proyección y puesta en práctica.

### **Evaluar la dinámica de desarrollo estético.**

Se parte de considerar la necesidad de centrar la evaluación en la dinámica de desarrollo estético, haciendo corresponder las diferentes etapas evaluativas con la propia dinámica de cada edad. Esto implica que al inicio del curso se centre la atención en la evaluación del nivel de consolidación de los objetivos del año de vida anterior. Por otra parte, los registros que se realicen durante el curso escolar deben ir evaluando cómo los niños van asimilando las nuevas formaciones de la edad y su fortalecimiento, precisando en cada etapa evaluativa el alcance de los objetivos que se vienen trabajando y no evaluar con una mirada centrada en el logro.

La evaluación de cierre debe centrar la atención en aquellos aspectos que manifiesten el nivel de consolidación de las nuevas formaciones de la edad, considerando además, poder valorar cómo el desarrollo estético alcanzado por los niños los pone en condiciones para el tránsito a un nuevo año de vida y, por lo tanto, a una nueva situación social.

Es necesario tener en cuenta que cada niño tiene su propio ritmo de desarrollo, que posee una situación social muy particular, que manifiesta intereses, aptitudes y habilidades para la realización de diferentes actividades artísticas y en su relación con la naturaleza, y con las personas, por lo que la evaluación debe tener como principio un enfoque diferenciado como muestra de respeto a la diversidad.

Considerar que en la base de todo desarrollo estético se manifiesta la relación entre lo cognitivo, afectivo, motivacional y actitudinal.

La figura No. 3 refleja las relaciones que se establecen entre la dinámica de la edad con los tipos de evaluación que se aplican en la Educación Preescolar.

Estas relaciones permiten apreciar cómo la evaluación el niño va transitando por diferentes niveles del desarrollo hasta el alcance del logro al finalizar el año de vida. De este modo se garantiza una evaluación desarrolladora.

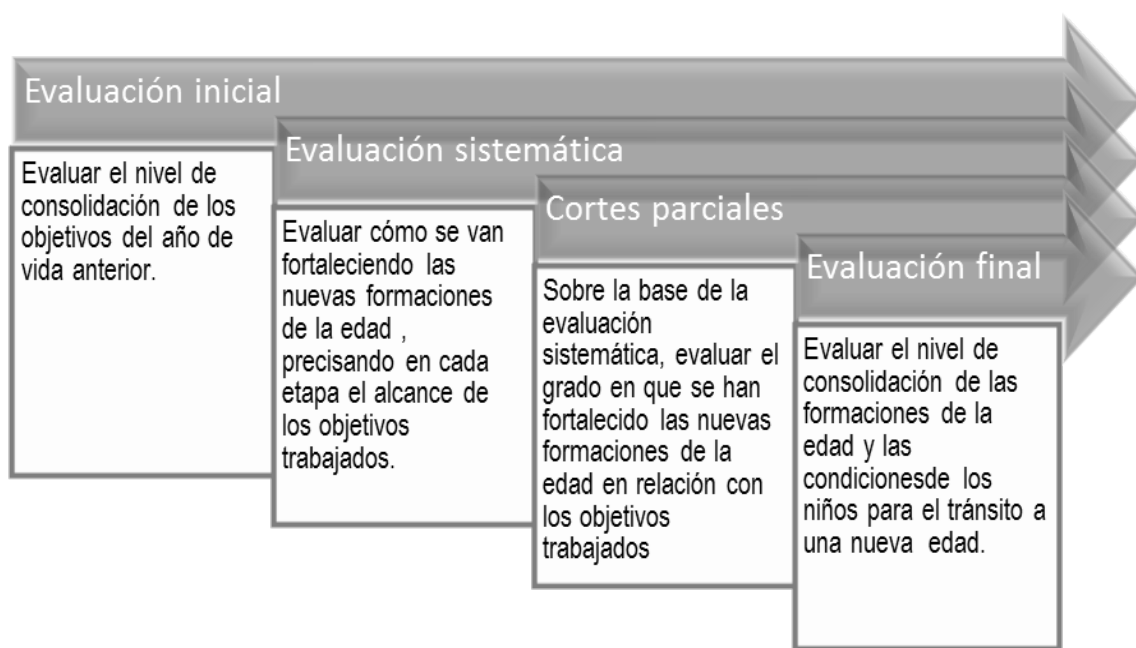


Figura No 3. Dinámica del proceso de evaluación.

Tener en cuenta que toda actividad que los pequeños desarrollan tiene un contenido estético, lo que debe ser comprendido por los docentes que evalúan para no dejar escapar todas las evidencias posibles. En ellas los niños ponen en juego todo su potencial de desarrollo estético, por lo que se puede apreciar de una mejor manera su alcance. Esta realidad debe ser aprovechada por los docentes para crear situaciones de

evaluación que tengan un contenido lúdico y estético; en una situación de juego o actividad artística el docente puede conocer el nivel de consolidación de los conocimientos, habilidades, formas de relaciones, que reflejen lo logrado por el niño en cuanto su sensibilidad, interés y gusto por lo estético, así como sus habilidades para la apreciación y la expresión estética.

Por otra parte, al pretender lograr una evaluación del proceso y no solo del resultado, implica centrar la atención en la actividad del niño, en qué hace y cómo lo hace, además de cómo el propio niño puede expresar el resultado y las acciones realizadas en su actividad.

### **3- Relacionar la evaluación con el resto de los componentes del proceso educativo.**

Es necesario que el docente al determinar qué evaluar establezca el nivel de alcance del logro a partir de la relación con los contenidos trabajados en cada etapa y las posibilidades de evaluar el desarrollo estético, no solo en las actividades artísticas, sino también desde su expresión en otras dimensiones de desarrollo.

Otro criterio es aprovechar todas las oportunidades que ofrece el proceso educativo para evaluar el desarrollo, en todos los momentos educativos en que los niños participan, incluidas las actividades que forman parte las actividades culturales de la institución y de la comunidad.

Los resultados que se deriven de la evaluación deben tener utilidad para la proyección del proceso educativo y para lograr la articulación y continuidad entre los diferentes años de vida, entre los niveles educativos y las vías de atención educativa.

### **4- La evaluación debe ser el resultado de una acción cooperativa.**

La metodología determina el papel que juegan los adultos como mediadores del proceso educativo y como participantes activo del proceso de evaluación a partir de la definición de sus roles y las relaciones que entre ellos se establecen.

El término adulto implica no solo a los docentes de la educación preescolar, sino también a la familia y a diferentes agentes educativos con los que interactúan los niños, los que participan en el proceso de evaluación, con roles definidos pero interrelacionadas en función de apreciar y promover el desarrollo infantil.

Pondera la responsabilidad de las educadoras y el papel activo de las familias y especialista en el proceso de evaluación. Todos mediadores entre el niño, las artes y su entorno social y natural, no solo para lograr su educación estética, sino para conocer la marcha de su desarrollo a través de la evaluación.

Uno de los roles fundamentales del educador en el proceso de evaluación del desarrollo estético, es determinar qué evaluar a partir del análisis del desarrollo ya alcanzado, de modo tal que pueda identificar los cambios que se producen en el desarrollo con un enfoque evolutivo y desarrollador.

Los logros que alcanzan los niños en el desarrollo dependen de la sabia conducción de las acciones educativas por los adultos que garantizan la asimilación de la experiencia histórico-cultural, de este modo los adultos que interactúan con los niños como **mediadores**, porque son los máximos responsables de organizar, estructurar y orientar el proceso educativo y por ende, su evaluación.

Es importante que las educadoras, los especialistas (la educadora musical o el instructor de arte) se unan para de conjunto ofrecer sus opiniones acerca de la marcha del desarrollo infantil. Los criterios de los padres deben ser tenidos en cuenta, en especial, porque en el contexto familiar los niños participan de actividades con contenido artístico. Los padres pueden ofrecer sus opiniones sobre la marcha del desarrollo de sus hijos, cuáles son sus hábitos, preferencias y qué ya han logrado. Sus puntos de vista pueden enriquecer los criterios del docente para hacer una evaluación más integral del desarrollo estético.

### **5- Evaluar lo más significativo.**

En el ámbito de la Educación Preescolar existe la tendencia a una evaluación cualitativa centrada en el alcance de los logros, registrando todo lo que resulte significativo, siendo este criterio muy diferente para cada docente que evalúa. En tal sentido se propone lo que a juicio de la autora pudiera resultar significativo en la evaluación

- Avances que muestran los niños en relación con las anotaciones anteriores.
- Actividades donde los niños manifiestan potencialidades y aptitudes.
- Sugerencias que requieran atención en etapas evaluativas siguientes.
- Logros del desarrollo que requieran un seguimiento diferenciado.



- Niveles de ayuda y apoyo que pueda requerir.
- Preferencias por determinado tipo de actividad artística, en la naturaleza o actividades colectivas que impliquen relaciones con los otros.
- Características personales que imprime a su modo de realizar determinadas tareas, a los resultado de su actividad, o al resolver pequeños problemas.
- Alguna particularidad que se manifieste concretamente en su apreciación y producción artística como; prontitud, lentitud, precisión o impresión, constancia e inconstancia, incorporación de elementos creativos o uso de modelos estereotipados.

Para poder lograr la aplicación exitosa de esta metodología y las condiciones psicopedagógicas que le imprimen el enfoque desarrollador, es necesario que la evaluación responda a dos enfoques esenciales los que se fundamentan a continuación.

### **Enfoque integral del proceso de evaluación del desarrollo estético.**

La concepción integral del proceso de evaluación responde también a su visión desarrolladora, para ello es preciso que el proceso de evaluación tome en cuenta los siguientes criterios.

- Los resultados que se deriven de la evaluación deben ser considerados para valorar en qué medida el proceso educativo satisface la aspiración social de lograr el máximo desarrollo integral posible de los niños en la infancia preescolar, tanto en lo instructivo como en lo educativo.
- Prevé que al evaluar se consideren las relaciones que se establecen entre la estética y las restantes dimensiones del desarrollo integral (moral, intelectual, físico, laboral) y hacia el interior de la propia estética, no solo su capacidad para percibir, crear, comprender, sentir, disfrutar la belleza, y valorarla a través del acercamiento del niño a las artes, sino también en sus vínculos con la naturaleza y la sociedad.
- Concibe evaluar el desarrollo estético a partir de las relaciones que se establecen entre los proceso de apreciación y expresión estética en una íntima relación, en las diferentes actividades en que los niños participen.
- Al definir qué evaluar, es necesario tener una visión de cómo se logran integrar todos los saberes artísticos a partir de comprender que tanto a través de la literatura, como en la música, la danza y la plástica se desarrolla la percepción, la creación, las

habilidades motrices, la relación espacial-temporal. Considerar además los conocimientos, habilidades y actitudes que se adquieren en una dimensión de desarrollo sirven de base para la adquisición de los conocimientos específicos de la dimensión estética.

- El proceso de evaluación debe responder a las propias leyes del desarrollo infantil siendo el niño su centro. Considera las relaciones entre la educación que el niño recibe y el desarrollo alcanzado en cada edad y su dinámica evolutiva desde la evaluación inicial, sistemática, parcial y final.
- Esta evaluación debe estar centrada en la actividad y la comunicación que el niño despliega lo que le da un sentido de proceso. Debe ir dirigida a apartar la tendencia de homogeneizar a todos los niños de un grupo en torno a los logros de la edad como patrón de desarrollo y valorar no solo en qué medida el desarrollo estético alcanzado se aproxima a lo común para todos, sino que debe poner al descubierto lo que resulte significativo y distintivo de cada niño.
- Evaluar el desarrollo infantil como un proceso evolutivo, articulado y continuo, entre los diferentes estadios, considerando los momentos del desarrollo de cada edad y la integración entre los niveles educativos para que el desarrollo vaya en ascenso y no se pierda lo logrado en cada etapa etaria.
- Debe primar el respeto y valoración profunda por la diversidad, los ritmos de desarrollo y la dinámica que este posee en cada edad, de tal modo que de los resultados de la evaluación del desarrollo estético se deriven acciones diferenciadas, variadas y creativas en correspondencia con las posibilidades de cada infante.

### **Enfoque participativo del proceso evaluativo.**

Uno de los temas que se diluye en todo el contenido de la evaluación es el referido al papel que juegan todos los actores del proceso evaluativo, esto trae como consecuencia que no todos tienen una conciencia de lo que significa participar responsablemente para alcanzar resultados de utilidad para promover el desarrollo infantil.

En un marco donde “(...) los partícipes directos e indirectos de la evaluación estén en pleno conocimiento de su significado e implicaciones, existen mayores posibilidades de consecuencias positivas como producto de los procesos de evaluación emprendidos” y

que “(...) trabajar conjuntamente no es garantía de eficacia, pero coordinando acciones es posible alcanzar objetivos que de otra manera no se podrían conseguir (...) ya que los esfuerzos individuales articulados en un grupo cooperativo cobran más fuerza.” (Caldeiro, G.P. y Viscarra, M. 2005, p-2).

Las concepciones pedagógicas relacionadas con los protagonistas del proceso educativo (García, L. (1996); Rico, P. y Valle, A. (2000); López, J. y Siverio, A. M. (2001); Chávez, J., Suárez, A. y Permy, L. (2003), entre otros se centran en la relación docente-niño atribuyéndole también esta condición al colectivo pedagógico de una institución educativa. Partiendo de este criterio y atendiendo a las particularidades del proceso educativo con niños de la infancia preescolar, es necesario que entre estos protagonistas se involucre a la familia como otro agente educativo que tiene una repercusión trascendental en la educación y el desarrollo de los niños, todos vistos como un colectivo pedagógico o una comunidad educativa en la que todos participan, lo cual es igual a “(...) sensibilizarse, tomar parte, implicarse, decidir, actuar comprometidamente” Jara, O. (1985); Meter P. ( 1990); Borda, F. ( 1991). Tomado de Massó, L. (2011) también es tener “(...) la posibilidad de incidir, de decidir, de opinar, de aportar, de disentir y de actuar en diversos campos de la educación, convenidos previamente y de común acuerdo entre docentes, padres y otros agentes educativos, con funciones definidas y comprendidas por ambos” (Colectivo de autores. 2004, p-28).

La participación en la evaluación debe distinguirse en un ejercicio de ética y respeto a los otros, en especial al niño y su desarrollo, siendo conscientes de que los resultados alcanzados por ellos dependen de la calidad en la dirección del proceso educativo.

Las relaciones intergrupales deben darse como una unidad de influencias y de decisiones en torno al desarrollo infantil, sus progresos, potencialidades y necesidades. Se deben promover sesiones de debate activo y democrático, donde todos aporten ideas, opiniones, evidencias y colaboren para determinar qué evaluar, en qué momentos educativos, y con qué recursos (métodos, técnicas, medios y otros).

Entre los participantes se deben establecer relaciones de coordinación, pero a su vez deben existir relaciones de vínculos (Calviño, M.A., retomado por Blanco, A, y Recarey, S. (1999), las que se consideran a partir de la implicación emocional, comprometida y

consciente entre las personas que participan, relaciones que suponen compromisos, acuerdos y la existencia de un interés mutuo en un objetivo o tarea común.

En todo proceso evaluativo se establecen relaciones entre todos los que participan, como un vínculo social, en tiempos y en espacios determinados, en especial aquellos que se dan en una institución como resultado del trabajo pedagógico (colectivo de docentes y colectivos de ciclo). El vínculo se relaciona luego con la noción de rol de cada integrante del grupo y de comunicación donde se adjudican y se asumen tareas en correspondencia con sus funciones.

Estas relaciones no solo deben reflejarse en el proceso de evaluación, sino que deben estar presentes en todas las tareas que desempeñan los docentes y directivos en espacios de trabajo de la institución.

### **Los directivos en el proceso de evaluación.**

Los directivos de las instituciones juegan un rol social importante en el proceso de evaluación, a ellos les corresponde capacitar sobre normativas y documentos establecido a tales efectos, orientar el trabajo metodológico hacia la búsqueda de alternativas que permitan lograr un proceso educativo promotor del desarrollo de cada niño, así como controlar y regular la calidad de todo el trabajo educacional estableciendo una relación entre los resultados del desarrollo infantil con los derivados de la labor docente en cada grupo y en toda la institución.

### **El colectivo de docentes en el proceso de evaluación.**

Siendo conscientes de que la educadora asume la principal responsabilidad en el proceso evaluativo se considera importante declarar cuál es su papel. En primer lugar, lograr que entre todos los docentes que trabajan en un grupo de niños se **aprovechen los espacios técnicos y metodológicos** establecidos para planificar, organizar, ejecutar y retroalimentar el proceso y los resultados de la evaluación, haciendo de ellos espacios formidables para la cohesión educativa.

Es preciso que los docentes se apropien de las habilidades para **utilización de las fuentes de información**, de tal modo que puedan retroalimentar lo que se establece como normativas generales y requerimientos metodológicos específicos, así como para recopilar e interpretar la información que se derive de la aplicación de los métodos utilizados en la evaluación de los niños.

Los docentes que forman parte del colectivo pedagógico del grupo deben **aprender a buscar las relaciones esenciales** entre todos los componentes del proceso educativo para poder prever con antelación qué evaluar, en especial las relaciones entre la finalidad de la educación de los niños en la primera infancia y las particularidades de cada edad; los objetivos generales y específicos de cada dimensión del desarrollo y el contenido a trabajar con sus correspondientes niveles de complejidad; todo esto le permitirá poder determinar el nivel real de desarrollo de los niños que educa en cada etapa evaluativa.

Es deber de todos los docentes **asumir con responsabilidad** el proceso evaluativo y tomar consciencia de que si no se organiza la evaluación, no se logra reflejar el proceso y el resultado de la acción educativa en el desarrollo infantil.

Otra acción que deben desempeñar los docentes está relacionada con el **aprovechamiento de las potencialidades de todos los agentes educativos** que tiene influencia en el niño, en especial las aportaciones que hacen a la evaluación. En el caso particular del desarrollo estético, se declaran las evidencias evaluativas que pueden ofrecer las educadoras musicales, los instructores de arte, los padres, los promotores culturales y los propios niños.

Los docentes desde su rol de mediadores en el proceso evaluativo deben establecer relaciones con las familias basadas en la comunicación, retroalimentación y devolución de los resultados del desarrollo infantil, así como la orientación educativa a las familias para lograr un papel más participativo en el proceso de evaluación, desde su propia diversidad.

#### **Las familias en el proceso de evaluación.**

Desde la propuesta que se ofrece para la evaluación de los niños en la infancia preescolar, las familias pueden participar en el proceso evaluativo a partir de las relaciones de vínculos y complementariedad con las instituciones educativas, aportando criterios, opiniones, propuestas y evidencias de la marcha del desarrollo de sus hijos en las condiciones del hogar; pueden compartir acciones diferenciadas y ayudas en relación con las necesidades y potencialidades detectadas por ellos o de conjunto con los docentes y especialistas.

Los adultos también pueden solicitar información para comprender algunas manifestaciones no habituales de sus hijos, apreciadas en el hogar u otros contextos y que requieran de observación sistemática en las condiciones de la institución.

Es común que los padres compartan con los niños los espacios y actividades donde ellos despliegan su desarrollo: los paseos, actividades culturales en las instituciones y en la comunidad, las fiestas y diversiones entre otras. Estas experiencias pueden ser compartidas con los docentes siempre que comprendan que estas actividades son propicias también para observar, recopilar y descubrir en ellas los cambios que se van produciendo con una visión evolutiva, para un uso con fines evaluativos y para que queden como una memoria histórica de los cambios que han sucedido en el desarrollo de sus hijos.

Es preciso que los padres compartan experiencias y saberes con los docentes y especialistas en aras de organizar la labor educativa en el hogar en función de potenciar el desarrollo de sus hijos, tomando como referente los resultados de la evaluación.

### **Los niños en el proceso de evaluación.**

En la práctica de la educación preescolar es reconocido el hecho de que el niño es el centro del proceso educativo y debe tener un papel activo en él, por lo que desde las primeras edades, será necesario ir desarrollando en ellos la habilidad para participar, cooperar, elegir, así como, para emitir sus criterios en cuanto al resultado de sus diversas actividades y las de sus compañeros. Al apreciar las obras de arte, la naturaleza o el comportamiento de su compañeritos, ellos pueden autovalorar sus propias producciones plásticas, musicales, danzarias, literarias, trabajo en la naturaleza, juego, entre otra, esto también se debe lograr al apreciar su entorno natural y social y emitir sobre ello una valoración desde sus consideraciones de lo bello y lo no bello.

“Los niños participan en la sugerencia de cosas que quisieran saber y hacer, respondiendo a sus intereses, inquietudes y experiencias vividas; participan en las ideas acerca de cómo hacerlas, en el proceso de realizarlas y más aún, en los momentos de análisis de los resultados alcanzados por todos y cada uno, y, por supuesto, de su propio resultado. Esta cadena de acciones indispensables contribuirá a que el niño se haga más consciente de lo que hace, para qué lo hace, cómo y con qué lo hace y qué resultados se pueden obtener, no solamente en la actividad, sino en su propio desarrollo” (López, J. y Siverio, A.M., 2002, p-21).

Cuando se habla de participación en el proceso de evaluación se hace referencia a todos los que tienen implicación en la educación y el desarrollo infantil, como una unidad de

acción, sin dejar de reconocer el papel de los docentes como portadores una preparación para educar a los niños en estas edades, como, guías del grupo y responsables de lograr un proceso educativo de calidad.

### **Los especialistas del proceso de evaluación.**

Son considerados como especialistas los instructores de arte y las educadoras musicales, porque tienen una formación estética y artística más específica y porque constituyen mediadores sociales entre el niño y la cultura.

A ellos les corresponde dirigir el proceso de educación estética en las instituciones infantiles desde una proyección desarrolladora. Para ello es preciso participar de manera activa en el proceso de evaluación, no solo para conocer aquellos niños que muestran mayores potencialidades artísticas, son también para capacitar a los docentes, opinar sobre la marcha del desarrollo estético y artístico de todos y cada uno de los niños.

Todos estos roles y relaciones se despliegan en la evaluación como un proceso dinámico, que se organiza de manera sistémica en diferentes fases y acciones, donde todos participan, aportan y proyectan y tareas educativas tendientes a promover el desarrollo.

### **Aparato metodológico**

Este incluye la ejecución en la práctica educativa de una evaluación que transite por las diferentes fases y acciones, como un algoritmo lógico en el que se deben poner en práctica los procesos de análisis y síntesis que permitan llegar a juicios evaluativos. Implica además asumir un estilo de trabajo comunicativo y colaborativo entre todos los que participan en la evaluación del desarrollo estético (educadoras, instructores de arte, educadoras musicales y los propios niños).

Es preciso que los docentes asuman desde lo metodológico la habilidad para la aplicación de instrumentos, la recogida de información, el perfeccionamiento de los registros de evaluación en los que se integren todas las dimensiones e indicadores que permiten evaluar el desarrollo estético.

Lo metodológico implica el cambio de actitud y la necesaria reflexión sobre la práctica, haciendo énfasis en la relación entre el proceso que se dirige y los resultados que evidencian el desarrollo estético de los niños, en los espacios que ofrece el trabajo metodológico de la institución.

Aboga por la ética, la toma de consciencia y la responsabilidad que asume el docente con la evaluación, extendiendo su mirada hacia lo que los niños deben alcanzar en cada etapa para lograr avances en su desarrollo estético.

### **Fases por las que debe transitar el proceso de evaluación del desarrollo estético**

La metodología propone las fases para organizar la evaluación como proceso y cómo ellas se insertan en la dinámica de trabajo de una institución, la cual pudiera contextualizarse en otras vías de atención educativa.

Las fases que se proponen no necesariamente tienen que ser exclusivas para la evaluación del desarrollo estético, sino que pueden ser comunes para el resto de las dimensiones del desarrollo, al tener la misma intencionalidad y concretarse en los mismos espacios metodológicos

**Primera fase.** Previa y de organización.

Esta fase se considera el punto de inicio del proceso, pero a su vez este tiene que guardar una estrecha relación con la última fase, en tanto, toma como punto de referencia los resultados obtenidos y la efectividad de las acciones educativas dirigidas a promover el desarrollo infantil.

Es necesario que los docentes partan de hacer una valoración de los logros alcanzados por los niños en las evaluaciones anteriores, teniendo en cuenta la dinámica de cada edad, que logren determinar la efectividad de las acciones diferenciadas y su repercusión en los cambios que se producen en la evolución de cada niño.

Resulta necesario **determinar con antelación** qué evaluar, a partir de la relación entre los objetivos y contenidos que se trabajaron en la etapa que se analiza, no con la mirada centrada en el logro, ya que inicia su consolidación solo al final de cada edad, sino en correspondencia con la dinámica de cada edad. Es preciso determinar en esta fase a qué niños evaluar y en qué momentos educativos, los métodos que permitan la recopilación de la información, así como aquellas dimensiones e indicadores para evaluar el desarrollo estético de los niños atendiendo en lo esencial a:

- El desarrollo de la sensibilidad, el interés y el gusto estético y artístico.
- El desarrollo de la percepción estética.
- El desarrollo de la expresión- producción estética.



Para asegurar la calidad de los registros sistemáticos se hace necesario que desde el colectivo de ciclo se organicen las interrelaciones de trabajo, de modo tal que se garantice la calidad de las anotaciones, la aplicación de situaciones de evaluación y las observaciones.

Esta primera fase se implementa en el colectivo de docentes, donde se toman decisiones sobre qué evaluar y cómo hacerlo, entre todos los que participan en la dirección del proceso educativo. Los resultados que de estos análisis se deriven, son debatidos posteriormente en el colectivo de ciclo, donde no solo participan los docentes y especialistas, sino también los directivos.

### **Segunda fase.** Recopilación de información.

Esta fase se distingue por la aplicación de técnicas en diferentes momentos educativos y la recopilación de la información.

Es válido recordar que para que los niños logren apreciar y expresar su desarrollo estético, es necesario organizar actividades que permitan su vínculo con la naturaleza, con los demás niños y con los medios audiovisuales durante las actividades artísticas que se desarrollan en la institución.

Los docentes deben recopilar la información sobre lo que se determinó evaluar, tratando en lo posible de dar significado a todo lo que resulte como evidencias del desarrollo alcanzado por los niños (productos de la actividad infantil, actividades culturales, grabaciones, fotos, entre otros).

Los trabajos de los niños se deben recopilar y organizar para un análisis posterior, para lo cual se sugiere que se haga con un enfoque evolutivo, destacando los cambios que se evidencian, cómo se van enriqueciendo las diversas representaciones, no solo dibujos, sino también modelados, construcciones y otros. También se puede explorar el uso de técnicas, el uso de variados materiales y sus combinaciones, así como la transferencia de sus experiencias estéticas a los resultados de su expresión-producción.

Es recomendable el intercambio con los padres durante las actividades conjuntas y en otros momentos de comunicación con ellos, para recoger sus criterios sobre la marcha del desarrollo estético de los niños en las condiciones del hogar y otras actividades recreativas.

Una vez recopilada la información se debe promover el intercambio de criterios con el

resto de los docentes para enriquecer las experiencias y las anotaciones que se realicen. No menos importante resulta promover la participación de los niños en la valoración de sus resultados y en la de los trabajos de sus compañeros, dejando reflejado en las anotaciones esta posibilidad.

Esta fase tiene su máxima expresión durante la dirección del proceso educativo y en las actividades conjuntas con los padres. Aquí tienen una participación activa los docentes, los niños, los especialistas y las familias

**Tercera fase.** Control y retroalimentación.

En esta fase se distinguen dos momentos, uno de cierre y otro de continuidad, como expresión de una verdadera relación entre educación y desarrollo.

Se debe partir del análisis de los registros de evaluación sistemática y de los resultados de la actividad de los niños, para posteriormente socializar los criterios evaluativos entre todos los que participan en el proceso educativo y su evaluación.

Este es el momento para la toma de decisiones compartidas sobre logros, avances y proyecciones del desarrollo estético de los niños y las acciones educativas diferenciadas, centradas en las necesidades, las ayudas y el desarrollo potencial.

Una vez obtenida toda esta información, los docentes estarán en condiciones de actualizar de los registros sistemáticos y los cortes evaluativos tomando como referente los criterios colectivos y el análisis de las diferentes anotaciones.

Los resultados que de la evaluación se deriven constituyen una información valiosa para el análisis que se realiza en los colectivos de ciclo, donde además se presentan las acciones de continuidad en función de lograr transformaciones, no solo en el desarrollo infantil, sino también en la dirección del proceso educativo.

En las acciones de orientación familiar se debe comunicar a los padres la marcha del desarrollo de los niños y las tareas de seguimiento en el hogar.

Estas fases del proceso de evaluación se concretan en diferentes espacios, el colectivo de docentes, el colectivo de ciclo y la orientación familiar. Es por lo tanto una expresión de cierre y continuidad del proceso evaluativo.

**Métodos y técnicas que pueden ser utilizados para la evaluación del desarrollo estético**

La autora pretende hacer énfasis en la necesidad del uso de variados métodos e instrumentos de modo tal, que los aspectos que se evalúen tengan una mayor objetividad y que revelen de un modo más fiel el nivel de desarrollo real alcanzado por los niños.

En este sentido se aboga por la necesidad de hacer uso de observaciones, situaciones evaluativas y registros de evidencias artísticas. Se sugiere hacer uso de instrumentos ya validados, que resultan de investigaciones desarrolladas con niños de la infancia preescolar en el ámbito cubano y otros elaborados por los mismos docentes tomando como referente las dimensiones que se prevean evaluar.

En las **observaciones** se requiere centrar la atención en el proceso que los niños siguen en su actividad, además de los resultados; si en ella hay manifestaciones de lo que se espera como logro del desarrollo estético en alguna de sus dimensiones e indicadores, las acciones y operaciones que el niño realiza, su implicación personal, interés y motivación en la realización de tareas, incorporación de elementos creativos con un sello personal.

Es importante que el docente observe y registre si los niños comprendieron la tarea, cómo pone en juego sus saberes previos, si sigue los procedimientos lógicos del pensamiento para la solución de cada tarea, si puede llegar a conclusiones y expresar oralmente el resultado, así como si manifiesta creatividad, independencia, constancia, iniciativa y estados afectivos como la alegría ante el éxito, entusiasmo, satisfacción, disposición, o por el contrario, tristezas, miedos, llanto, duda y otros.

Se pueden realizar observaciones a los niños durante las actividades programadas, independientes, juegos, actividades laborales y actividades del módulo cultural, tanto en la institución como en el hogar.

Las **situaciones pedagógicas evaluativas** pueden ser elaboradas por las educadoras en correspondencia con lo que se espera evaluar o logros esperados, su contenido estará en relación con lo tratado como contenido en las áreas del desarrollo artístico.

Forman parte de los **registros de evidencias artísticas**, los dibujos, trabajos con papel, fotos, trabajos de aplicación y modelados. Unos pueden conservarse en un sobre, cuaderno u otros recursos con que cuenten los docentes, otros se expondrán en el salón durante un período de tiempo suficiente para que, tanto los docentes como los niños, puedan apreciar sus resultados y puedan con posterioridad establecer comparaciones

con otros productos obtenidos por los niños, centrando la atención en los avances logrados en relación con el modelado anterior.

Se recomienda que en la parte posterior de los dibujos los docentes realicen anotaciones que consideren significativas, lo que servirá de referente para hacer los registros de evaluación.

Como criterio para evaluar el desarrollo estético se sugiere una **escala valorativa** de cinco niveles, en correspondencia con el tránsito de un nivel de desarrollo real a un nivel de desarrollo potencial, primero con ayuda y después de manera independiente, ellas son:

- No lo logran ni lo intentan.
- Lo intentan con ayuda del adulto u otro niño.
- Lo logran con niveles de ayuda o imitación.
- Lo logran de manera independiente.
- Lo logran incorporando elementos creativos y distintivos de sí.

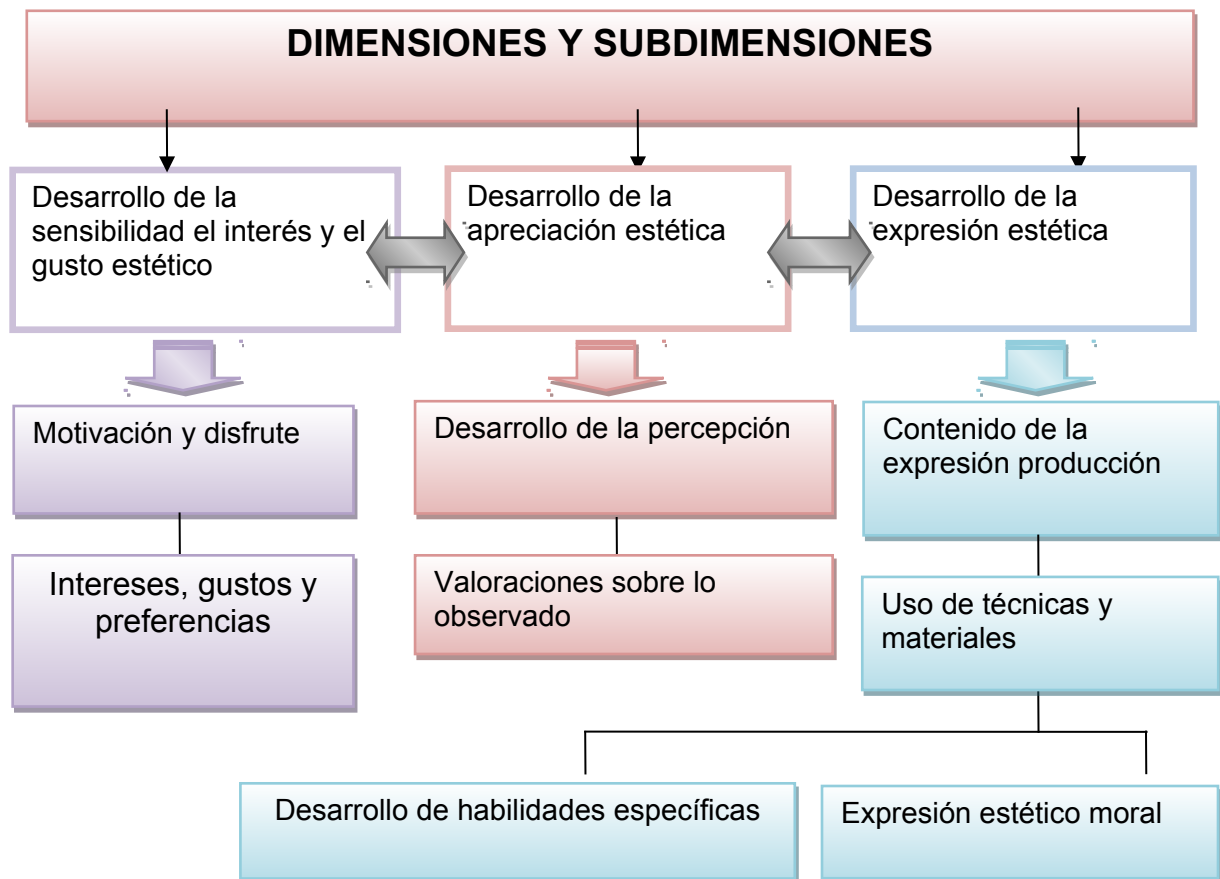
Esta escala valorativa será utilizada para evaluar las dimensiones y subdimensiones del desarrollo estético propuestos en esta investigación.

De cada dimensión y subdimensiones se especifican **los aspectos a tener en cuenta para su evaluación**. Debe quedar claro que ellas se desglosan para su mejor comprensión, pero que todas se dan en la actividad infantil de manera interrelacionada y de este modo también pueden ser evaluadas.

Estos aspectos a tener en cuenta para la evaluación de ningún modo constituyen una propuesta acabada, ellos pueden estar enriquecidos por los docentes en cada contexto donde se apliquen. Además pueden servir de guía para la elaboración de indicadores en correspondencia con las posibilidades de cada grupo y respondiendo a cada edad.

En la siguiente figura quedan reflejadas las relaciones que entre las dimensiones y subdimensiones se establecen.

Figura No. 5 **Dimensiones y subdimensiones para la evaluación del desarrollo estético**



**Propuesta de dimensiones, subdimensiones e indicadores para la evaluación del desarrollo estético de los niños en la infancia preescolar.**

<b>Dimensión 1. Desarrollo de la sensibilidad el interés y el gusto estético.</b>	
Subdimensión	Indicadores
Motivación y disfrute	Expresar diferentes estados emocionales al relacionarse con las categorías bonito-feo, limpio-sucio, en la percepción y conocimiento del contexto artístico, natural y social.
	Manifiestan motivación y disfrute al participar en actividades artísticas como actores y espectadores.
	Expresa satisfacción y éxito con los resultados que obtienen de un proceso o producto artístico.
Intereses, gustos y preferencias	Muestran interés por apreciar el contenido y la forma de las obras literarias, musicales y plásticas así como de la naturaleza, de las personas y su quehacer.
	Muestran interés por escuchar los sonidos de naturaleza musical y de su entorno.
	Manifiestan disfrute, gustos y preferencias por las diferentes actividades artísticas y en la naturaleza.
	Manifiestan disfrute y preferencias por las diferentes actividades que propicien la interacción con otros niños y adultos.
	Logra distinguir lo bello y lo no bello en las artes, en su entorno social y natural desde sus valoraciones morales.

<b>Dimensión 2. Desarrollo de la apreciación estética.</b>	
Subdimensión	Indicadores
Desarrollo de la percepción de los objetos, de la naturaleza, de las	Identificar el contenido de apreciado de manera global, en sus detalles y cualidades (color, forma, tamaño, sonido, movimiento) (bonito, feo) haciendo uso de todos los sentidos.

personas, las artes y los audiovisuales.	
	Concentran la atención en lo observado y escuchado.
	Identifican las representaciones con sus experiencias, designándole nombres a las imágenes que perciben.
	Aprecian la belleza de sí mismo, de su presencia personal, en el entorno inmediato y en las relaciones que establece con adultos y niños cercanos a él.
	Manifiestan el desarrollo de capacidades auditivas y táctiles para apreciar las cualidades de los objetos.
Valoración de lo observado	Reconocen y valoran ciertas actitudes y características presentes en lo percibido.
	Relacionan sus experiencias perceptuales con sus recuerdos, vivencias y nociones morales.
	Enriquecen las valoraciones con su imaginación a partir de opiniones, relatos, expresiones de vivencias, acompañando la palabra con los gestos.
	Expresan lo apreciado utilizando diferentes lenguajes (oral, corporal, plástico, entre otros).
	Lo apreciado logra despertar el interés del niño por realizar diversas actividades (artísticas y en la naturaleza).
	Manifiesta curiosidad y constancia al observar.

<b>Dimensión 3. Desarrollo de la expresión-producción estética y artística.</b>	
Subdimensión	Indicadores
Desarrollo de la expresión estética.	Relación de las expresiones estéticas con la apreciación de vivencias y experiencias de la vida cotidiana.
	Expresan con diferentes lenguajes lo que perciben y valoran, así como la manera en que lo consiguen.
	Representan las imágenes y vivencias plásticas, musicales y corporales, de personas, animales, objetos y fenómenos de la

	naturaleza, sobre temas sugeridos seleccionados con ayuda o por sí solos.
	Utilizan en sus producciones e improvisaciones, diferentes lenguajes expresivos (canto, palabras, gestos, movimientos) reflejando las vivencias, ideas y sentimientos que tienen del mundo que le circunda.
	Utilizan esquemas de representación cuando repiten en sus trabajos los mismos temas y formas de representación gráfica o varían en cada trabajo los temas.
<b>Uso de técnicas de expresión artística.</b>	Enriquecen sus expresiones orales, plásticas y corporales combinando el uso de diferentes las técnicas para el canto, plásticas y movimientos corporales propias de la edad.
	Manifiestan el dominio de las diferentes técnicas de expresión artística en las diversas actividades que realiza.
Desarrollo de habilidades específicas en las actividades estético artísticas.	Cantan canciones de forma colectiva e individual, con ayuda o imitación a partir de la sugerencia de los adultos o por iniciativa propia.
	Muestran un desarrollo sensorio-motor (grueso y fino) al realizar diferentes actividades artísticas, diferentes movimientos asociado a imágenes, y valores musicales, al lograr una adecuada direccionalidad y orientación espacial.
	Muestran un adecuado desarrollo rítmico al reproducir diversos ritmos con diferentes partes del cuerpo, palmadas, movimientos corporales, al escuchar canciones e instrumentos musicales.
	Responden ante los estímulos auditivos y visuales con gestos y movimientos corporales de manera independiente o por imitación.
	Expresan y describen de forma bastante coherente y haciendo uso de las categorías estéticas, hechos sociales, de la naturaleza, acontecimientos de la vida cotidiana, cuentos o relatos en pasado y presente.
	Dramatizan cuentos, hechos sociales, de la naturaleza y acontecimientos de la vida cotidiana.
	Utilizar en sus producciones materiales convencionales y alternativas.
	Ejecutan diversos juegos de movimientos, musicales, dactilares y de roles, enriqueciéndolos con su creatividad.



Expresión estético moral.	Planifican con antelación los temas que desean expresar guiados por una imagen concebida, a partir de las ideas individuales, colectivas o sugeridas por los adultos.
	Realizan juegos e improvisaciones con las imágenes representadas en sus expresiones plásticas y corporales, con gestos sociales, de trabajo y movimientos corporales.
	Obtienen un producto artístico como resultado del trabajo colectivo estableciendo relaciones de cooperación e intercambio.
	Los materiales que utilizan han sido recopilados y organizados desde su participación en diversas actividades independientes, laborales y en el contexto familiar, a partir de sugerencias, con ayuda de los adultos o por iniciativa propia.
	Se identifican con las obras literarias representando sus mensajes educativos y cualidades de los personajes guiados por sus consideraciones estético-morales con una adecuada expresividad.

La autora considera que las dimensiones, subdimensiones y los indicadores a tener en cuenta en la evaluación, no constituyen una propuesta acabada ni rígida, es susceptible a ser enriquecida, contextualizada y ajustada a cada edad, contexto educativo y grupo de niños. No obstante resulta un valioso referente para lograr un proceso de evaluación potenciador del desarrollo estético infantil, que responda a las demandas de la concepción curricular actual y en perfeccionamiento.

Sus resultados pueden implementarse no solo en el trabajo metodológico de las instituciones educativas, sino que pueden conformar el contenido de los programas para la formación inicial y permanente de los educadores de la primera infancia.

#### **3.4. Valoración de la metodología para la evaluación del desarrollo estético a partir de la utilización del método de criterio de expertos**

Fueron recogidos los criterios de los expertos tomando en consideración las opiniones vertidas en cuanto a consistencia lógica y de aplicabilidad, vista en la estructura, contenidos, características, dimensiones e indicadores propuestos para evaluar el desarrollo estético de los niños en la infancia preescolar.

El primer paso de la aplicación de este método lo constituye el establecimiento de los objetivos y criterios para la selección de los posibles expertos, donde se decidió que como requisitos iniciales cumplimentaran:

- Poseer el título de Licenciado en Educación Preescolar u otras afines o superiores.
- Disposición para participar en la investigación.
- Tener 15 o más años de experiencia profesional.
- Tener una participación activa en el área de la investigación.
- Resultados satisfactorios en la evaluación profesoral.

#### Caracterización de los expertos

#	Categoría científica		Categoría Docente				Labor que desempeñan					Experiencia promedio
	Dr C	MsC	Titular	Aux.	Asis.	Total	Prof. Univ	Educ.	Metod.	Edu. Mus.	Prof. E.P.	
	7	24	4	10	2	16	16	5	2	6	2	22,7 años
%	22,6	77,4	12,9	32,2	6,4	51,6	51,6	16,1	6,4	19,3	6,4	

Posteriormente, se les propuso a los posibles expertos realizar una autovaloración, por considerar que en ella valoran su competencia y las fuentes que les permiten argumentar sus criterios en el tema de la investigación. (Anexo del 17 al 21)

Se solicitó al candidato que valore su grado de conocimiento, en una escala de 0 a 10 (en esta escala, cero representa ningún conocimiento y 10, pleno conocimiento del tema tratado). Según su propia autovaloración, ubicaron en algún punto de la escala su nivel de conocimiento y el resultado se multiplicó por 0,1, quedando conformado su coeficiente de conocimiento (Kc).

Por otra parte, el coeficiente de argumentación (Ka) se estimó a partir del análisis que realizó el posible experto de sus conocimientos. Para determinar este coeficiente, se solicitó que marcara con una cruz cuál de las fuentes él considera que ha influido en su conocimiento, de acuerdo con el grado de influencia (alto, medio y bajo) que posee de cada una de estas.

Utilizando los valores de la tabla patrón para cada una de las casillas marcadas, se calculó el número de puntos obtenidos en total. Estos determinaron el coeficiente de argumentación.

Para determinar el coeficiente de competencia (K) se utilizó la siguiente fórmula:

$$K = Kc + Ka$$

Los valores de K, entre 0,6 y 1, determinaron la selección de 31 expertos. Los resultados de la autovaloración de los expertos consultados arrojó que 27 de ellos poseen un nivel de competencia alto en el tema que se investiga (0,8 y 1) y 4 de ellos tienen una competencia media, pues sus valores se corresponden entre 0,5 y 0,8. A continuación se recogen los criterios de los expertos seleccionados, a través de un cuestionario de análisis y valoración de la metodología para la evaluación del desarrollo estético. (Anexo 20)

El 100% de los expertos reconocen la relevancia de los presupuestos teóricos que sustentan la metodología para la evaluación del desarrollo estético. El 87,9 % los consideraron muy adecuado, mientras que el 12,9 % lo valoran de bastante adecuado.

Con relación a la consistencia lógica de la metodología elaborada se constató que el 74,2 % de los expertos la valoran de muy adecuado, el 22,6 % de bastante adecuado y el 3,2 % adecuado.

El 80,6 % de los expertos valoraron la relevancia de las relaciones entre los componentes de la metodología, así como las fases y acciones como muy adecuada y el 19,3 % como bastante adecuada.

Con respecto a la calidad y pertinencia de las condiciones psicopedagógicas para la evaluación del desarrollo estético existe coincidencia en el 67,4 % de los expertos las valoran de muy adecuado, mientras que el 19,3 % las valoran de bastante adecuado y el 3,2 % de adecuado.

El 100% de los expertos consideran que la metodología elaborada es aplicable en las condiciones concretas de las instituciones educativas de la infancia preescolar. El 96,8% la valoran de muy adecuada y el 3,2 % con la categoría de bastante adecuada.

Las sugerencias ofrecidas por los expertos se tuvieron en cuenta para perfeccionar los componentes de la metodología, entre las que se encuentran:

- Incluir dentro de las acciones de retroalimentación la necesidad de la devolución de los resultados alcanzados por los niños a las familias.
- Reconocer el papel de las vivencias en el desarrollo estético.
- Definir el rol de los especialistas.

- Hacer énfasis en la necesidad de considerar al evaluar, junto a los procesos de apreciación y expresión, aquellos que distingan el desarrollo de la sensibilidad estética.

En resumen, se puede apreciar que los criterios del grupo de expertos en relación a la evaluación de cada aspecto sometido a su valoración, tienen la tendencia a evaluarlos con la categoría muy adecuado y bastante adecuado, lo cual permite tener una visión general positiva sobre la metodología que se propone, por lo que reúne los requisitos de científicidad, consistencia lógica y de aplicabilidad que la acredita para su introducción en la práctica educativa.

Al analizar los resultados que representan la imagen de cada uno de los valores por la inversa de la curva normal, permiten destacar el alto nivel de significación en la concordancia en las respuestas a las preguntas formuladas, todo lo que revela la coherencia de los componentes que conforman la metodología. (Ver anexo 21).

### **3.5. Constatación empírica de la factibilidad práctica de la metodología**

La metodología fue aplicada en las instituciones infantiles en los municipios de Pinar del Río y Consolación del Sur en los cursos 2013-2014 y la primera etapa del curso 2014-2015.

Para **exploración empírica de la factibilidad en la práctica** fue necesario preparar a los directivos y docentes de los círculos infantiles seleccionados, los cuales coinciden con los explorados en el diagnóstico inicial y determinar el funcionamiento de la metodología como **proceso y como resultado**, con una concepción sistémica, que permita su tránsito por diferentes **etapas**.

La primera de etapa es la *sensibilización de los docentes y directivos* con la necesidad de perfeccionar la práctica de su evaluación por las implicaciones que tiene en el desarrollo infantil.

Esta etapa resultó vital para establecer una relación cognitiva y afectiva con los cambios que se proponen en el proceso de evaluación y lograr el compromiso de todos los que participan con la aplicación consecuente y responsable de la metodología y la aportación de criterios valiosos para este estudio.

La segunda etapa estuvo dirigido al *diagnóstico del contexto y de los participantes*, de tal modo que se logre identificar las fortalezas y las debilidades presentes en el proceso de evaluación.

Para el logro exitoso de las acciones de esta etapa fue necesario utilizar diferentes métodos como: la entrevista a docentes, el análisis de los registros de evaluación actuales, así como observación a los docentes en los espacios del colectivo de docentes y de ciclo.

La tercera etapa estuvo dirigida a la *preparación de los docentes*, aquí se utilizaron formas de trabajo que permitieron, tanto la apropiación de conocimientos, como de procedimientos metodológicos, ya que no siempre los docentes hacen uso de sus conocimientos en el perfeccionamiento de su práctica pedagógica.

En este sentido se inserta el desarrollo de los *Talleres de evaluación* y el uso en la autopreparación de los docentes de *un Manual de procedimientos didácticos para la evaluación del desarrollo estético*, el cual se elaboró con el propósito de contar con una herramienta de fácil comprensión y que reuniera las ideas esenciales sobre el proceso de evaluación.

Se utilizaron como métodos fundamentales para los talleres: la explicación, el debate reflexivo, el intercambio, el análisis colectivo de expedientes y de anotaciones sistemáticas, la elaboración conjunta de qué evaluar y de los indicadores que permitan apreciar el desarrollo estético en sus dimensiones y en correspondencia con la edad, entre otros.

Unido a estas acciones de preparación a los docentes para la aplicación de la metodología, se fueron realizando sesiones de asesoría sistemática, de intercambio en los colectivos de docentes, de observación y análisis de registros de evaluación sistemática y de recogida de criterios, para poder identificar los cambios que se experimentan en el proceso y resultados de la evaluación del desarrollo estético de los niños de la infancia preescolar.

La cuarta etapa estuvo dirigida a la *evaluación los resultados de la puesta en práctica de la metodología* utilizando diferentes métodos, tanto teóricos como empíricos, para determinar de manera crítica las posibilidades de implementación práctica, de

contextualización y ajuste de los elementos contenidos en la metodología, desde las aportaciones que hicieron los actores del proceso de evaluación.

Después del desarrollo de los talleres se procedió a la constatación empírica de la factibilidad práctica de la propuesta, la cual fue constatada a través de la entrevista a los docentes, la revisión de los expedientes y la observación de los colectivos del ciclo.

A continuación se presentan los resultados obtenidos después de su aplicación en la práctica que demuestran la factibilidad de la propuesta.

### **Resultados de la entrevista a los docentes. (Anexo 22)**

Como resultado de la **entrevista** a docentes se pudo conocer que en el 65 % de ellos se han consolidado los conocimientos referidos al dominio de los documentos normativos que establecen los lineamientos más generales para el proceso de evaluación, conocen los documentos que contienen las orientaciones y cuales les pueden ser de utilidad, incluyendo el *Manual de procedimientos didácticos*.

En el 35 % de los casos declaran que dominan los documentos que norman la evaluación y que los programas y el manual ofrecido les permiten prepararse y hacer consultas sistemáticas, no obstante todavía no dominan a profundidad el contenido de estos documentos en toda su variedad, pero si los elementos esenciales que les permitan estar en mejores condiciones para enfrentar el proceso de evaluación, en relación con su estado inicial.

En lo referido al dominio de fases y acciones del proceso de evaluación se aprecia que el 52,5% de los docentes entrevistados pueden explicar y argumentar las fases y las acciones que deben desarrollar para que la evaluación no sea solo un momento de anotaciones, sino un proceso organizado con carácter sistémico, que tiene su expresión en los diferentes espacios metodológicos que se despliegan en la institución.

Solo en el 42,5% de los docentes no consideran todas las acciones de cada fase, pero identifican los momentos en que cada una de ellas se puede lograr.

Al explorar el dominio del contenido de la educación y el desarrollo estético y su evaluación se pudo conocer cómo el 82,5% han logrado ampliar sus conocimientos sobre el alcance de la estética, no solo desde lo artístico, sino también a partir de las relaciones que los niños establecen con la naturaleza y las personas, destacan como un valioso

conocimiento la posibilidad de lograr las relaciones entre las artes durante una actividad, permitiendo evaluar de una manera más integral las dimensiones e indicadores propuestos.

Por su parte el 17,5% de los docentes entrevistados plantean que todavía requieren de consultas con los especialistas (educadoras musicales e instructoras de arte) para poder evaluar algunos elementos contenidos el diseño de la Dimensión Educación y Desarrollo Artístico -Estético.

De manera general los docentes entrevistados manifiestan niveles de satisfacción con lo aprendido en los talleres, ya que refieren que no ha sido sistemática la preparación que se les ha ofrecido sobre el contenido de la educación y el desarrollo estético, aspectos que han sido poco tratado desde lo metodológico y la superación.

En relación con el papel de los diferentes agentes educativos en el proceso de evaluación y las relaciones que entre ellos se deben establecer durante este proceso, el 100 % de los docentes entrevistados explican el papel que juega cada uno de ellos en la evaluación. Refieren haber ganado todos desde las relaciones que se establecieron ya que unos se nutren de los otros y de manera general lograr conocer mejor a los niños y sacar mejor provecho de la evaluación.

Comparten la opinión de que con la participación de todos se hace más objetiva la evaluación y las educadoras pueden hacer registros más desarrolladores e individualizados. En otro sentido refieren que les permitió perfeccionar la evaluación con las opiniones de los padres sobre el desarrollo infantil.

Se apreciaron avances significativos en lo referido al conocimiento sobre la utilidad de los resultados de la evaluación, ya que el 52,5 % refiere que estos no solo son tenidos en cuenta para atender las diferencias individuales, sino también en la proyección del proceso educativo, al determinar el contenido de la evaluación en la próxima etapa y en una mejor organización del contenido de la orientación familiar.

En el 42,5 % de los entrevistados se evidencia que, aunque ofrece opiniones sobre la variedad de utilidades que tiene los resultados de la evaluación, no ofrecen suficientes argumentos que avalen su puesta en práctica en cada caso.

Al referirse a los métodos y técnicas utilizados para evaluar el desarrollo estético el 52,5 % no solo los declara en su variedad, sino también que reconocen lo significativo que

para ellas, los niños y las familias resultó la posibilidad de observar los trabajos de los pequeños en el salón. Por primera vez analizan videos como evidencias de actividades con fines evaluativos y resaltan las experiencias vividas con la aplicación de la prueba *Bonito- feo*, (utilizada por Carvajal, A. y descrita en el Manual de procedimientos didácticos), por toda la información obtenida sobre los conocimientos que los niños tiene en este sentido, y la posibilidad de enriquecer las anotaciones.

Enfatizan en que determinar con antelación qué evaluar y los métodos a utilizar, hace que las observaciones se hagan más conscientes y se pueda obtener una información más fiel sobre el desarrollo de los niños.

Estos docentes reconocen la importancia que han tenido el análisis evolutivo de los dibujos de los niños para poder apreciar los cambios que en estos resultados de los niños ya que con antelación se recopilaban los trabajos, pero no les daban un adecuado uso para la evaluación.

En el 47,5% de los casos hacen referencia a la variedad de métodos que pueden utilizar, los que han puesto en práctica y las ventajas que ha tenido evaluar haciendo un uso adecuado de ellos. Ellos reconocen la necesidad de seguir profundizando en la elaboración de situaciones pedagógicas y sistematizar su uso con fines de evaluación, así como a prestar mayor atención a las relaciones sociales entre los niños para evaluar u desarrollo estético.

El 100% de los docentes logran identificar las limitaciones que tenían en el proceso de evaluación antes de aplicada la metodología y las que quedan por resolver, así como sus causas y posibles soluciones.

De igual modo identifican los logros apreciados en las evaluaciones como resultado de la aplicación práctica de la metodología, aunque consideran que todavía necesitan:

- Seguir profundizando en los métodos para evaluar el desarrollo estético, en especial la elaboración de situaciones pedagógicas.
- Que los resultados de la evaluación deban ser más utilizados en función del trabajo metodológico que se desarrolla en la institución.
- Determinar los elementos metodológicos que faciliten la evaluación del resto de las dimensiones del desarrollo.

Como logros fundamentales de la preparación recibida en los talleres declaran que:



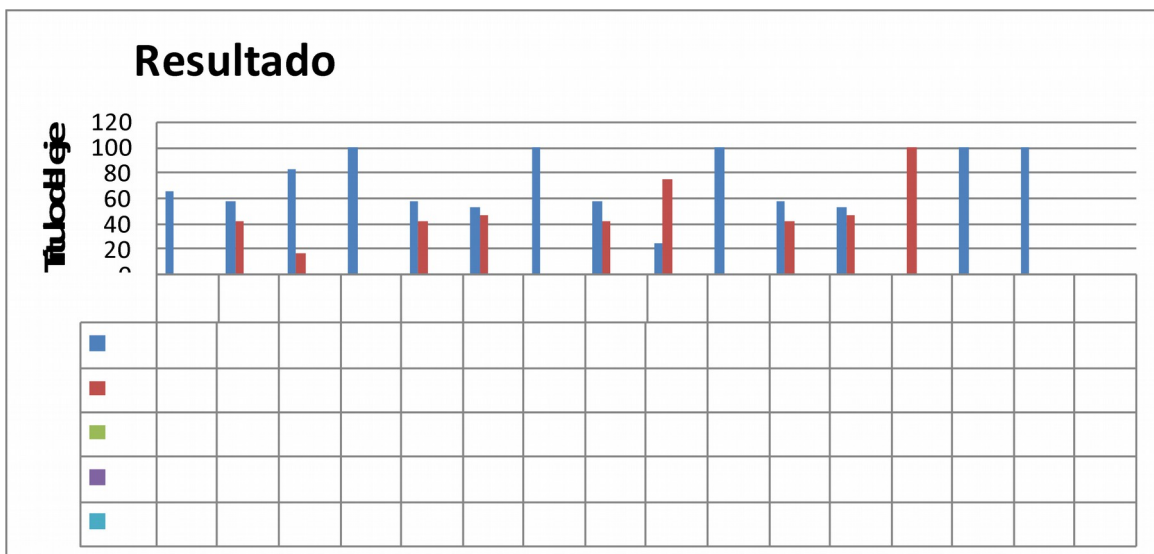
- Han enriquecimiento de su preparación teórica y metodológica, tanto en lo referido a la evaluación como al alcance del desarrollo estético en la infancia preescolar.
- Han prosperado en su lenguaje técnico al incorporar términos como enfoque evolutivo, dinámica del desarrollo, formaciones psicológicas de cada edad, poco utilizados con antelación.
- Se ha perfeccionado el trabajo en los colectivos de docentes y de ciclo en el sentido de mayor participación, cooperación, toma de decisiones conjuntas sobre la evaluación, así como al proyectar el proceso educativo.
- La evaluación tiene mayor utilidad en función del desarrollo infantil.
- Esta metodología ha contribuido a perfeccionar la evaluación en otras dimensiones del desarrollo ya que los modos de proceder han sido transferido a ellas.
- Se aprecia mayor organización sistémica en el proceso.

Al indagar acerca de las cualidades que identifican a la evaluación para que sea desarrolladora, se aprecia en el 100% de los docentes ya pueden referirse a que la evaluación debe reflejar la evolución del desarrollo infantil, de una anotación a otra, de este mismo modo, también realizan los análisis de los dibujos y otros resultados de los niños. Las docentes refieren la necesidad de que la evaluación permita apreciar no solo los conocimientos que han alcanzado los niños, sino también el proceso de su actividad, así como la individualidad de cada niño.

Es válido declarar en este análisis, que el 100 % de los docentes son evaluados como bastante adecuado ya que, aunque declaran estos rasgos, están conscientes de que todavía requieren sistematizar las acciones contenidas en las etapas de la metodología presentada y hacer más individualizada la evaluación.

Como muy adecuado se valora lo actitudinal a todos los entrevistados, ya que se aprecia en el 100% de ellos una adecuada disposición para participar en la evaluación, acompañada de entusiasmo y responsabilidad, valorado no solo desde sus criterios, sino también desde su participación activa en los talleres y otras sesiones de trabajo.

En el siguiente gráfico se reflejan los resultados cuantitativos de la entrevista a los docentes una vez aplicada la metodología para la evaluación del desarrollo estético en niños de la infancia preescolar. En el anexo 22 aparecen los resultados de la entrevista procesados en tabla.



**Los resultados de la revisión de los expedientes de los niños**, reflejan en qué medida, los conocimientos y las habilidades adquiridas son utilizados para lograr transformaciones en el proceso de evaluación del desarrollo estético de los niños. (Anexo 23).

Una primera mirada a los 40 expedientes revisados permitió apreciar avances en el enfoque desarrollador que reflejan estas anotaciones. Se pudo conocer que el 85 % de los casos son evidentes anotaciones que toman como punto de partida lo que los niños habían alcanzado en la anotación anterior, en otro sentido, no solo se refleja el resultado de los niños, sino también el proceso seguido y cómo en él se manifiesta la relación entre lo cognitivo y lo afectivo motivacional.

Otro criterio al cual se arriba es el referido al evaluar atendiendo a la dinámica de la edad; muchos de estos docentes determinan cómo los conocimientos adquiridos por los pequeños se encuentran en fase de inicio, o se van fortaleciendo. En otro sentido esclarecen cuándo los niños necesitan ayuda para dar solución a las tareas, si la requieren de los docentes o se apoyan en otros coetáneos y cuántos de ellos se encuentran en diferentes niveles de la escala ofrecida, o sea, cuántos lo intentan o no, aunque le brinden la ayuda, así como aquellos que realizan las actividades de manera independiente incorporando elementos creativos y distintivos de su actividad.

El 15 % de los expedientes revisados muestran avances similares a los anteriores por lo que son evaluados de muy adecuados, aunque deben hacer precisiones de los elementos

que distinguen la actividad que realizan los niños, hacer en diferentes momentos de su estancia en el círculo infantil, así como describir con mayor detalle los cambios que se aprecian en los niños en su tránsito por la edad.

El hecho de tomar como referente las dimensiones e indicadores propuestos, ha permitido que el 87,5 % de los docentes reflejen en los expedientes de los niños los resultados de su educación y desarrollo estético, no solo en las actividades de música, plástica, expresión corporal, y de literatura, sino también en otras actividades del círculo infantil, en especial el juego y la actividad independiente. Es válido destacar que los docentes logran describir el carácter de las relaciones entre los niños desde una mirada estética, lo que evidencia que no solo lo reflejan en las anotaciones, sino que de este mismo modo las perciben.

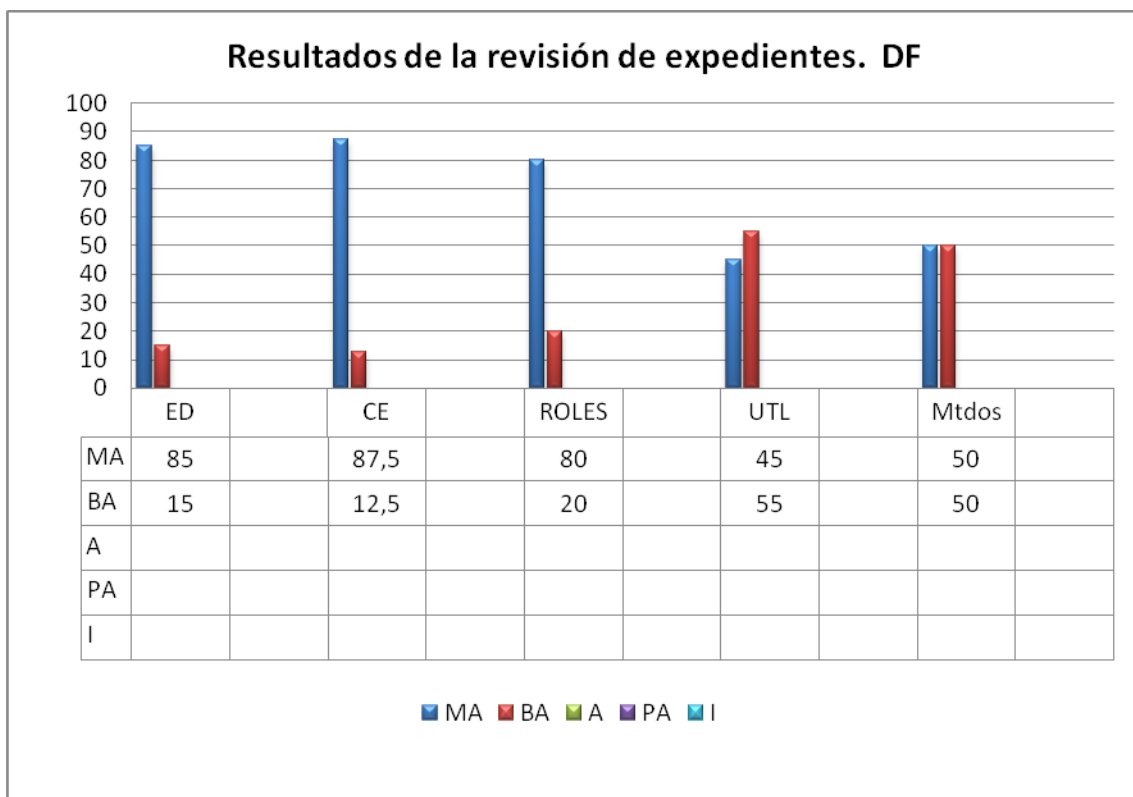
Aunque se aprecian avances significativos, todavía se considera que algunas anotaciones siguen centrando la atención en lo artístico, visto esto en un 12,5 % de los expedientes explorados, pero desde una nueva relación, todo valorado desde las dimensiones e indicadores propuestos por lo que tienen que continuar perfeccionándose.

La calidad de las anotaciones, la evidencia de los métodos utilizados y la marcada intencionalidad declarada en los registros de evaluación, evidencian que en el 80 % de los expedientes se aprecian las aportaciones de todos los agentes educativos.

Se avanzó cuantiosamente en los criterios que ofrecen las familias sobre el comportamiento de los niños en las condiciones del hogar y aquellos elementos que aportan los especialistas sobre la marcha del desarrollo estético de los niños, no obstante en el 20 % de los expedientes no quedan claramente expresadas esas opiniones.

En el caso de los criterios de los niños se valora como positivo de manera general, ya que en las anotaciones se declara cómo ellos logran expresar sus resultados, aunque se requiere continuar potenciando la autovaloración que hacen de los resultados de sus actividades y reflejar sus opiniones en la evaluación.

En el anexo 24 aparece la tabla que refleja los resultados de la revisión de expedientes.



### Resultados de la observación a los colectivos de ciclo

Posterior a la aplicación de la metodología se realizaron dos observaciones a colectivos de ciclo apreciándose avances significativos, no solo en sus resultados, sino también en la dinámica de trabajo, la disposición y el entusiasmo mostrado por todas las docentes participantes. (Anexo 24)

Con mucha seguridad fueron presentados los resultados obtenidos en la evaluación de los niños durante la etapa que se evalúa, las docentes fueron explicando desde lo que habían determinado evaluar en la etapa previa y de organización, hasta las acciones de seguimiento que proponen para aquellos niños con necesidades educativas y otros que muestran potencialidades. Ante esta realidad se valora a los 40 docentes de muy adecuado para un 100 %.

Al hacer los análisis de los resultados del desarrollo estético de los niños, 31 docentes para un 77,5 % pudieron referirse a los resultados desde las dimensiones exploradas y los aspectos evaluados en la etapa. Estos análisis se hicieron acompañar de los trabajos de los niños por lo que no solo fueron explicados, sino también ilustrados haciendo un

análisis evolutivo de ellos. Solo en el 22,5 % de los docentes participantes no se pudo apreciar esta calidad en los análisis, aunque fueron bastante adecuados.

Los resultados se argumentan a partir del uso y aplicación de los métodos y técnicas que permitan explorar el desarrollo estético en un 75 %, el resto, 25 % expone los resultados, pero no refieren qué métodos fueron utilizados en la evaluación, aunque desde la profundidad de los análisis se infieren cambios en este sentido.

El 100% de los participantes aportó sus experiencias y vivencias del proceso de evaluación realizado, lo que es muestra de su participación durante todas las fases del proceso y el nivel de preparación obtenida a partir de la aplicación de la metodología.

En el 77,5 % de los docentes participantes se pudo apreciar cómo se derivan acciones educativas de utilidad para el perfeccionamiento del proceso educativo y el desarrollo estético infantil. Se hicieron demostraciones de acciones diferenciadas, de materiales para estas tareas, de actividades de orientación familiar y se proyectaron acciones para enriquecer el módulo cultural con la participación de los niños. En el 22,5 % de los docentes no se pudo apreciar que las acciones de seguimiento tuviesen variedad, solo se apreciaron las que desarrollarían en el proceso educativo.

Sin dudas, la aplicación de la metodología para la evaluación del desarrollo estético ha dejado huellas significativas, no solo en la calidad de las evaluaciones, sino también en los colectivos de ciclo y en la dirección del proceso evaluativo. Esto queda expresado en cómo el 87,7 % de los participantes logran explicar los resultados de los niños desde una mirada desarrolladora, expresan los cambios que se evidencian en el proceso y resultados del desarrollo infantil. No obstante el 12,5% de los participantes no lograr niveles de profundidad en los análisis, aunque si hay expresión de progreso en ellos.

Todos estos resultados vienen a confirmar que, la metodología para la evaluación del desarrollo estético es factible de aplicarse en la práctica educativa y produce efectos transformadores en los conocimientos, los procedimientos y en la actitud de los docentes ante la evaluación.

### **Comportamiento de los indicadores según las reglas de decisión adoptadas**

La constatación de la factibilidad de la metodología propuesta permitió hacer un análisis del comportamiento de las dimensiones e indicadores estudiados, teniendo en cuenta la regla de decisión adoptada.

Los resultados del diagnóstico inicial mostraron que en todos los indicadores los resultados fueron mayoritariamente poco adecuados e inadecuados, siendo la dimensión más afectada la procedimental.

Los resultados del diagnóstico final muestran cambios significativos tanto en lo cognitivo, como en lo procedimental y lo actitudinal, lo que muestra una ganancia neta en todas las dimensiones e indicadores explorados, no obteniéndose en ninguno de los casos valores de inadecuados o poco adecuados.

Estos resultados fueron demostrados a partir de la aplicación de la prueba de signos cuyos resultados muestran que en todos los sujetos estudiados se han operado cambios significativos durante el proceso de evaluación del desarrollo estético de los niños en la infancia preescolar, después de aplicada la metodología elaborada.

### **1. Planteamiento del problema.**

Conocer si la metodología elaborada provoca cambios significativos en lo cognitivo, metodológico y actitudinal relacionado con el proceso de evaluación del desarrollo estético en la infancia preescolar, como resultado de su aplicación práctica.

### **2. Hipótesis de partida.**

La variable fue medida utilizando una escala ordinal utilizando la prueba estadística de los signos con un nivel de significación de 0,01 por lo que se plantea la siguiente hipótesis:

**Ho:** la metodología aplicada no produce cambios significativos en el proceso de evaluación del desarrollo estético que realizan los docentes. La probabilidad de encontrar a un docente con buenos resultados en el proceso de evaluación del desarrollo estético es igual si se aplica o no la metodología.

**Ha:** la metodología aplicada produce cambios significativos en el proceso de evaluación del desarrollo estético que realizan los docentes. La probabilidad de encontrar a un docente con buenos resultados en el proceso de evaluación del desarrollo estético es superior si se aplica la metodología.

### **3. Selección de la prueba estadística de valoración.**

Considerando que el problema plantea determinar la significación en el cambio de un indicador del fenómeno o proceso, al haber ejercido sobre el colectivo un sistema de acciones externas controladas, registrado en una escala ordinal con muchas ligaduras, la **prueba de signos** resulta adecuada a tal propósito.

#### 4. Nivel de significación.

Se asume un nivel de significación  $\alpha = 0,01$ .

#### 5. Definición de la región de rechazo.

La prueba estadística de valoración de los signos se compara con los valores de la distribución normal de probabilidades, asumiendo como nivel de significación  $\alpha = 0,01$  en una prueba de una cola:

Si el valor de Z de la prueba se rechaza la hipótesis nula, de lo contrario se acepta. El cálculo de  $Z_p$  a partir del registro de datos para comparar con el valor crítico en la tabla de distribución normal de probabilidades se realiza de acuerdo con la fórmula:

x: Número de cambios positivos.

N: tamaño de la muestra.

Sustituyendo:  $Z_t \geq 2,33$   $Z_p \geq 2,33$

$$Z = \frac{(X \pm 0,5) - \frac{1}{2} N}{\frac{1}{2} \sqrt{N}} \quad Z = \frac{(40 - 0,5) - \frac{1}{2} 40}{\frac{1}{2} \sqrt{40}} \quad Z = \frac{39,5 - 20}{3,16} = \frac{19,5}{3,16} = 6,17$$

,

Estos datos evidencian que el valor de  $Z_p$  es mayor que 2,33 por lo que se rechaza  $H_0$ , lo que indica que es bastante probable que la estrategia aplicada ejerza cambios significativos en la superación de los docentes. (Ver los resultados en los anexos 26, 27 y 28).

Estos resultados vienen a reafirmar que el planteamiento hipotético formulado, se cumplió, al constatar que hubo transformaciones favorables en el proceso de evaluación del desarrollo estético por parte de los docentes seleccionados como muestra.

Se confirma que la metodología elaborada contribuye a la solución del problema científico formulado y al cumplimiento del objetivo de la investigación.

Como logros fundamentales se pueden citar los siguientes:

- La motivación mostrada por todos los agentes educativos que participaron en el proceso de introducción de los resultados en la práctica educativa.

- El cambio de actitud ante la evaluación, al tomar consciencia de las limitaciones que presenta este proceso y mostrar disposición para introducir los elementos que conforman la metodología en la práctica educativa.

Sin embargo, se detectó como **limitación** que no pudo ser erradicada, la que se cita:

- La no existencia de recursos que permitan la reproducción impresa del manual de procedimientos didácticos que faciliten su consulta permanente.

### **Conclusiones del capítulo 3**

La metodología para la evaluación del desarrollo estético permite dar solución a los problemas que presenta este proceso en la práctica educativa de la Educación Preescolar en las instituciones asumidas como muestra.

Los resultados obtenidos permiten demostrar que la metodología elaborada produjo cambios significativos en todos los que participan en el proceso y los resultados de la evaluación del desarrollo estético, tanto en lo teórico, como en lo metodológico y lo actitudinal.

## **CONCLUSIONES**

El desarrollo del proceso de investigación permitió arribar a las siguientes conclusiones:

Los antecedentes del proceso de evaluación del desarrollo estético en la infancia preescolar tienen sus raíces en el pensamiento pedagógico sobre el que se sentaron las bases de la educación de los niños desde la primera infancia y ha quedado demostrada la necesidad de evaluar el desarrollo estético, como una dimensión del desarrollo integral, a



tono con la época y las aspiraciones sociales. Los referentes teóricos asumidos tienen en su base el legado de las tradiciones pedagógicas cubanas, las experiencias en el ámbito internacional y el resultado de las investigaciones desarrolladas en los últimos años relacionados con la evaluación del desarrollo infantil y estético en particular.

El diagnóstico del estado actual del proceso de la evaluación del desarrollo estético de los niños de la infancia preescolar evidencia que existen insuficiencias centradas en el uso de métodos y técnicas, dimensiones e indicadores y el cumplimiento de condiciones psicopedagógicas para su implementación en las instituciones infantiles de los municipios Pinar del Río y Consolación del Sur.

La metodología para la evaluación del desarrollo estético constituye una respuesta a las dificultades que se evidencian en la práctica educativa, ha sido elaborada a partir del establecimiento de etapas y acciones, condiciones psicopedagógicas, dimensiones e indicadores, así como métodos y técnicas que permitan hacer una evaluación del desarrollo estético de los niños de la infancia preescolar desde una concepción más integral y en la que participen todos los agentes educativos.

La valoración de la metodología por el criterio de los expertos permitió constatar un alto nivel de significación con respecto a los aspectos evaluados, relacionados con la relevancia de las posiciones teóricas asumidas, la coherencia entre los componentes de la metodología, las etapas y acciones elaboradas, así como la calidad y pertinencia de las condiciones psicopedagógicas para la evaluación del desarrollo estético en la infancia preescolar.

Los resultados obtenidos a partir de la aplicación de la metodología en la práctica pedagógica, evidenció transformaciones en el proceso de evaluación del desarrollo estético realizado por los sujetos seleccionados como muestra, lo que demuestra que es factible su aplicación en las condiciones de la Educación Preescolar.

### **RECOMENDACIONES**

Una vez realizado el estudio sobre el tema presentado se recomienda:

- Dar continuidad a esta investigación en las condiciones de la modalidad no institucional.

- Continuar realizando investigaciones que aborden no solo la dimensión del desarrollo estético, sino también otras dimensiones para continuar perfilando aquellos elementos metodológicos que faciliten su evaluación.
- Divulgar los resultados obtenidos en eventos, intercambios y talleres científicos, propiciando la valoración de la comunidad científica para el perfeccionamiento de la metodología y sus resultados.
- Introducir la metodología que se propone, con vistas a su generalización en otros municipios de la provincia, haciendo las adecuaciones necesarias para que pueda ser aplicada, de acuerdo a las condiciones y características particulares de los contextos en que se desarrolla

## Bibliografía

1. Abreu, A. M. (1998). *“La creatividad en la construcción textual: vías para su desarrollo en alumnos de 7mo grado”*. Tesis de maestría en Didáctica del Español y Literatura. Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”. Ciudad de la Habana.
- 2 Addine, F. y otros. (1998). *Didáctica y optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje*. IPLAC. La Habana.
- 3 Akudovich., S. (2004) Zona de desarrollo próximo en el contexto del enfoque actual del proceso de diagnóstico escolar. (Soporte digital) Instituto Superior Pedagógico “Rafael M. de Mendive” de Pinar del Río.
4. Akudovich, S. y Álvarez, C. (2010). *Evaluación, diagnóstico y prevención*. Material Básico de la Maestría en Ciencias de la Educación. Fundamentos de la Educación especial (p-69-132.). Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana.
- 5 Álvarez, C. (1997): *“Diagnóstico Y ZDP Alternativa en la validación de una metodología del Cuarto Excluido”*. Tesis de Doctorado. ICCP, La Habana.
- 6 Álvarez, C. (2001). *La posición de Vigotsky y sus consecuencias instrumentales en el proceso de diagnóstico de los niños con necesidades educativas especiales*. (Soporte digital) Instituto Superior Pedagógico “Rafael María de Mendive” de Pinar del Río. Cuba.
7. Álvarez, J.M. (1992): La evaluación como actividad crítica de aprendizaje. *Cuadernos de Pedagogía*. 216. Madrid. España.
- 8 Álvarez, R.M. (1997) *Hacia un currículo integral y diferenciado*. Editorial Académica. La Habana.
- 9 Andrade, B. (s/f). *Sobre la educación artística de los niños en la edad temprana y preescolar*. Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Preescolar.
- 10 Arias, G. (2001). *Evaluación y diagnóstico en la educación y el desarrollo desde el enfoque histórico –cultural*. Sao Paulo
11. Aroche, A. (1991). Los niños y la creatividad (p.7 – 8) *Revista Simiente*, No. 3, Septiembre – Diciembre 1991.

- 12 Aroche, A. (1995). La apreciación y la producción plástica del niño cubano. (Tesis en opción al Título Académico de Doctor en Ciencia Pedagógicas. MINED, La Habana.
- 13 ASOCIACIÓN MUNDIAL DE EDUCADORES INFANTILES. (2006): El currículo en Educación de la Primera Infancia. Disponible en <http://www.waece.Org/modelo-centro/anexo>. El currículo php.
- 14 Babanski, Y. (1982). *Optimización del proceso de enseñanza*. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- 15 Ballester, M. (2012). *Consideraciones acerca del aporte de la actividad laboral*. Cursos Online. Homologados por el Gobierno de Canarias | [www.icse.es](http://www.icse.es).
- 16 Bejerano, F. (2009). La expresión plástica como fuente de creatividad. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*. Vol 1, Nº 4 (junio 2009). Instituto de Enseñanza Secundaria “El Greco” de Toledo.
- 17 Benavides Perera Z. (2012). Tendencias del desarrollo de las ideas educativas en la Educación Preescolar. Posiciones teóricas y metodológicas. En *Compendio de trabajos de posgrado para la Educación Preescolar*. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
- 18 Bermúdez, R. y Pérez, L.M. (2004). *Aprendizaje formativo y crecimiento personal*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
- 19 Blanco, A, y Recarey, S. (1999). *Acerca del rol profesional del maestro*. Material digitalizado. ISPEJV. Facultad Ciencias de la Educación. La Habana.
- 20 Borocio R. (1998). El proceso observación-evaluación-planeación en el currículo de High Scope. Compendio de lecturas. Instituto High. *Educación para el desarrollo humano*. Editorial Trillas. A.C. México.
- 21 Buzhovich, L.I. (1976). *La Personalidad y su formación en la edad infantil*. Editorial Pueblo y Educación La Habana.
- 22 Cabenellas, M.I. (1989). Los primeros dibujos infantiles. Revista *Cuadernos de Pedagogía*. 167, Febrero, España.
- 23 Cabrera, R. (1989). *Metodología de la enseñanza de las artes plásticas*, Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana.
- 24 Caldeiro G.P y Vizcarra M. (2005). El trabajo cooperativo, una clave educativa. .concejo educativo. de Castilla y León. Disponible en Internet: [www.concejoeducativo.org/alternat/coop-clave.htm](http://www.concejoeducativo.org/alternat/coop-clave.htm).

- 25 Campistrous, L. y Rizo, C. (1989): La evaluación escolar. Novedades. *Revista Educación* 75 años XIX Octubre-Diciembre.
- 26 Capote, M. (s/f). *Los aportes teóricos o prácticos que se pueden ofrecer en una investigación educativa*. Material en soporte digital.
27. Cartaya, L. Grenier., M. E. (2004) *La programación curricular del grupo en la Educación Preescolar*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
- 28 Castellanos, D. y cols. (2001): *Hacia una concepción de aprendizaje desarrollador*, ISPEJV, Colección Proyectos. La Habana.
- 29 Castellanos, M (1993): Estudios Comparativos entre la autoevaluación profesional del maestro y la imagen valorativa del alumno. En *Revista Cubana Psicología*, 10. No 1, La Habana.
- 30 Castro, F. (1987). *XI Seminario nacional a dirigentes, metodólogos e inspectores de las direcciones provinciales de educación y los institutos superiores pedagógicos*. Ciudad de La Habana.
31. Castro, O. (1995). *Evaluación Integral, del paradigma a la práctica*. Editorial Pueblo y Educación, La Habana. .
- 32 Castro, O. (1997). *La Evaluación en la Escuela ¿reduccionismo o desarrollo?* Material digitalizado. MINED, La Habana, Cuba.
- 33 Catellanos, D. y cols. *Aprender y Enseñar en la Escuela: una concepción desarrolladora*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
34. Catellanos, D.; Reinoso, C. y García, C.( s/f). *Para promover un aprendizaje desarrollador*. Centro de estudios Educativos. ISPEJV
- 35 Cépero, G. y cols. (1987): *La educación estética del hombre nuevo*. Editorial de Ciencias Sociales, La Habana,
- 36 Chaves, A.L. (2006): La Educación Preescolar en el Contexto Nacional Colombia. En Internet. <http://historia.fcs.ucr.sc.cr/articulos/2003/e-preescolar:htm>. Consultado 25/04/2006.
37. Colectivo de autores. (1984) *La evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje*, en Pedagogía. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- 38 Colectivo de autores. (1991). Textos escogidos. Estética. Tomo I. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana.

39. Colectivo de autores. (1995): *La educación artística en la edad preescolar*. Curso de superación profesional. Material impreso del ICCP. Ciudad de La Habana.
40. Coll.C. (1991). *Acción, interacción y construcción del conocimiento en situaciones educativas*. En. Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento. Madrid, Paidós. Capítulo 6
41. Concepciones teóricas sobre el desarrollo intelectual y la percepción estética en la edad preescolar. Revista IPLAC. (2012). Disponible en Internet. [www.revista.iplac.rimed.cu/index.php?...desarrollo...estetica-en-la-edad](http://www.revista.iplac.rimed.cu/index.php?...desarrollo...estetica-en-la-edad).
42. Cruz, C.L. y cols. *Recomendación didáctica metodológica para el perfeccionamiento de la evaluación sistemática en la etapa preescolar*. Curso 85 Pedagogía.
43. Curbeira, A. y Urra, T. (2012). *Diccionario ideográfico y semántico de la valoración estética positiva en español*. Facultad de Artes y Letras de la Universidad de La Habana.
44. Curso de Superación Profesional. (1995). *La Educación Artística en la Edad Preescolar*. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas Ciudad de La Habana.
45. Dahlberg, G., Moss, P. y Pence, A. (s/f). *Más allá de la calidad en Educación Infantil*. Biblioteca Infantil 10. GRAÓ. Editorial GRAÓ de IRIF, S.L. Barcelona.
46. De Armas, N. y Valle, A. (2011). *Resultados científicos en la investigación educacional*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
47. Desarrollo de capacidades en preescolar. Disponible en Internet. . <http://html.rincondelvago.com/desarrollo-de-capacidades-en-preescolar-e-infantil.html>. Consultado 31/07/2006
48. Domínguez, M. y Martínez, F. (2001). *Principales modelos pedagógicos de la Educación Preescolar*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
49. Educación Estética. En Internet. [www.ecured.cu/index.php/Educaci3n\\_est3tica](http://www.ecured.cu/index.php/Educaci3n_est3tica).
50. Egórov, A (1978). *Problemas de la estética*. Editorial Progreso. Moscú.
51. El desarrollo estético-creador integral. *Cuadernos Pedagógicos 3000*. Compilación, La Paz. Bolivia.
52. Elizagaray, A. M. (1979): *El poder de la literatura infantil para niños y jóvenes*. Ed. Letras Cubanas. La Habana.
53. ELLIOT, E. (1987) —*The role of discipline-based art education in america's schollsl*. En Revista Art Education. 5, 26. September. Estados Unidos.

54. Estévez, P.R. (2004). La revolución estética en la educación. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
55. Estévez, P. R. (2011). *Educar para el bien y la belleza*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
56. *Estrategias de evaluación en preescolar*. Disponible en [www.slideshare.net/sseary/estrategias-de-evaluación](http://www.slideshare.net/sseary/estrategias-de-evaluación). Consultado el 28 septiembre 2011
57. Fabá, L. (2001). Evaluación psicopedagógica, sus desafíos. *Revista Educación* 103, 23-25, mayo –agosto. 2001/segunda época. La Habana.
58. Fariñas, G. (2009) El enfoque histórico cultural en el estudio del desarrollo humano: para una praxis humanista. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, p-1-23. Universidad de Costa Rica. Costa Rica. Volumen 9, Número Especial.
59. Fernández, M (1994): *Evaluación y Cambio educativo. El fracaso escolar*. Ediciones Morata. Madrid.
60. Franco, O. (2004) El diagnóstico integral. Un imperativo para transformar la escuela. ( p- 80-108) En *Lecturas para educadores preescolares*. .Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
61. Franco, O. (2004): La relación e/ educación y desarrollo. Su importancia en el diseño curricular de la Educación Preescolar. En *Lecturas para educadores preescolares*. ( p- 136-162) Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
62. Froebel, F. (1913). *La educación del hombre*. Biblioteca científico filosófica. Madrid. (Zulueta, L. Trads.)
63. García, L. (1981): La evaluación sistemática de la Historia en el 2do. Ciclo de la Educación Primaria. *Revista Educación*. año XI, Abril- Junio 1981. No. 41. Editada por la Dirección de Divulgación y Publicación del MINED La Habana.
64. García, M. (2014). *Introducción a la expresión plástica infantil. Análisis y desarrollo*. Consejería de Educación, Universidades y Empleo. Secretaría General. Servicio de Publicaciones y Estadística Región de Murcia. España.
65. Gardner, H. (1994) *Educación artística y desarrollo humano*, Barcelona, Paidós Ibérica – Paidós Educor.

- 66 Gardner, H. (2008). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Sello editorial Paidós Barcelona.
67. González, A.M. y Reinoso, C. (2002) *Nociones de sociología, psicología y pedagogía*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
- 68 González, F. (1987): *La adecuación de la autovaloración y su significación psicológica, en investigaciones de la personalidad en Cuba*. Ed. Ciencias Sociales. La Habana.
- 69 González, L. A. (2004). *Un modelo teórico metodológico para la evaluación de la motivación hacia el estudio en secundaria básico*. Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Pinar del Río
- 70 González, M. (2001). La evaluación del aprendizaje: tendencias y reflexión crítica. *Revista Cubana Educación Médica Superior* V.15 No.1 Ciudad de La Habana. Mayo-abril.
71. González, M. (s/f) *Evaluación del aprendizaje en la enseñanza universitaria*. Universidad de La Habana. CEPES. Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior.
- 72 González, W. (1983): *Escribir para niños y jóvenes*, Editorial Gente Nueva, La Habana.
- 73 Grenier, M.E. (2004): *El diagnóstico y valoración de los niños del 1er. Año de vida a partir de los índices de desarrollo munopsíquico. Algunas orientaciones. En Lectura para educadoras preescolares II*. (p-109-117). Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
- 74 Guerrero, L. (1999). Educación Inicial: a la búsqueda del tesoro escondido....*Revista Iberoamericana de Educação*. 22 Monográfico: Educación inicial / Educação inicial Enero - Abril 1999 / Janeiro - Abril.
- 75 Hart, A. (1980). *La educación estética como factor para la formación y el desarrollo del hombre en la sociedad*. En Periódico Granma, 4-6-1980.
- 76 Hemsy, V. (1989). *La iniciación musical del niño*. Edición Revolucionaria. La Habana.
77. Hoyuelos, A. (2001) Presentación del libro. *La Educación infantil en Reggio Emilia*. Temas de Infancia. Ediciones Octaedro, S.L. Asociación de Mestres Rosa Sensat. Barcelona España.



- 78 Iglesias, R.M. (2009). *Propuestas didácticas para el desarrollo de competencias a la luz del nuevo currículum de preescolar*. Asociación Mundial de Educadores Infantiles. Editorial Trillas. México.
- 79 Instituto Alberto Merani. *Proyecto educativo Institucional*. Versión actualizada 2012.
- 80 Instituto de la Infancia. (1979). *La evaluación en las edades preescolares*. La Habana.
81. Kazakova. T.G. (1980). *Los pequeños preescolares dibujan*. Editorial Orbe. Ciudad de La Habana.
- 82 La evaluación en preescolar. Disponible en Internet. [http. www. monografías. com./trabajos/o/evaluación preescolar](http://www.monografias.com/trabajos/o/evaluación_preescolar). Universidad José María Vargas Caracas. Venezuela.
- 83 Lafrancesco, G. (2001). *Hacia el mejoramiento de los procesos evaluativos en relación con el aprendizaje*. Curso de evaluación del aprendizaje. Universidad de La Salle.
84. Lahera-Martínez, F. (2014). *Proyección identitaria del pensamiento estético de José de la Luz y Caballero*. *Luz*. Revista electrónica trimestral de la Universidad de Ciencias Pedagógicas “José de la Luz y Caballero”. Holguín, Cuba. Año XIII. No. 4. Oct.- Dic. 2014. II Época. Módulo “José de la Luz y Caballero” p. 1-13.
- 85 Lark-Horobitz, (1975.) *El arte y el niño*. Enciclopedia Técnica de la educación. Vol. V. Editorial Santanilla. Madrid.
- 86 Loguinova, V.I. y Samorukova (1989). *Pedagogía Preescolar*. Tomo I. “Contenido de la educación comunista en el círculo infantil”. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana.
87. López, B.S. y Hinojosa, E.M. (2000) *"Evaluación del aprendizaje. Alternativas y nuevos desarrollos"*. México: Editorial Trillas.
- 88 López, J. (s/f). *Vigencia de las ideas de L. S. Vigotsky*. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. Ministerio de Educación.
- 89 López, J. y cols. (1996). *El carácter científico de la pedagogía en Cuba*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
- 90 López, J. y cols. (2002). *Fundamentos de la Educación*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.

91. López, M. y López, J. (2002). La calidad de la educación en las primeras edades. En Reflexiones desde Nuestros Encuentros CELEP, UNESCO, La Habana.
92. López, J. y Siverio, A.M. (2005) El proceso educativo para el desarrollo integral de la primera infancia. UNICEF-CELEP. La Habana.
93. López, J. Y cols. (2007). La calidad de la educación. Una propuesta para su concepción y evaluación en la primera infancia. CELEP. Material Impreso.
94. López, V. y Rodríguez, H. (2004). *La voz y la letra. Estudios de Literatura para preescolares*. Pueblo y Educación, Ciudad Habana.
95. Lowenfeld, V. (1973). *El niño y su creatividad*. Editorial Kapelusz, S.A Buenos Aires.
96. Malaguzzi, L. (2001). *La Educación Infantil en Reggio Emilia*. (Hoyuelos. A. Trads) Temas de infancia, Educar de 0 a 6 años. Ediciones Ortoedro, S.L. Barcelona. España.
97. Martí, J. (1963). *Obras completas*. Editora Nacional de Cuba, La Habana. Tomo XIII.
98. Martí, J. (2009). Prólogo. *La Edad de Oro*, 5ta Edición. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
99. Martínez, F. (2004). *El proyecto curricular*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
100. Martínez, I. (2013). Metodología para la evaluación del desarrollo estético de los niños de la infancia preescolar. Tesis en opción del grado científico de Master en Educación. Universidad de Ciencias Pedagógicas de Pinar del Río.
101. Martínez, I. (2014). La estética en el desarrollo integral de la primera infancia. Una metodología para su evaluación. Encuentro Internacional de Educación Inicial y Preescolar. De la gestación al futuro. Tránsito, articulación y continuidad. La Habana 2014. **TLO 9.2.6.** 2014.
102. Martínez, I. (2015). La estética en el desarrollo integral de la primera infancia. Una metodología para su evaluación. Encuentro Internacional por la unidad de los educadores Pedagogía 2015. La Habana 2015. **INF 024.**
103. Martínez, I. (2015). El trabajo colaborativo en el proceso de evaluación del desarrollo infantil. Revista IPLAC. Dirección electrónica [WWW.revista.iplac.rimed.cu](http://WWW.revista.iplac.rimed.cu), con **RNPS No. 2140/ISSN 1993-6850.**

104. Martínez, I. (2015). Condiciones psicopedagógicas para la evaluación del desarrollo estético en la primera infancia. Revista IPLAC. Dirección electrónica [WWW.revista.iplac.rimed.cu](http://WWW.revista.iplac.rimed.cu), con **RNPS No. 2140/ISSN 1993-6850**.
105. Massó, L. (2011). *La prevención de los trastornos de la conducta en la educación primaria desde los contextos educativos en situación de riesgo*. Tesis presentada para optar por el Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Ciencias Pedagógicas “Juan Marinello Vidaurreta” Matanzas.
106. Mena, E. (2001). *Autoevaluación y creatividad: Un reto para la pedagogía contemporánea*, Tesis en opción del Título académico de Máster. La Habana.
107. Mena, E. (2003). *La autoevaluación en el proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador*. Facultad Ciencias de la Educación. Dpto. Ciencias Pedagógicas. Universidad Pedagógica “Enrique José Varona” Curso 38 Pedagogía 2003.
108. Merani, A. (2012) *Proyecto Educativo Institucional*. Versión actualizada. Instituto Alberto Merani
109. Método Reggio Emilia: Educación por medio del arte. En Internet. [www.eduquemosenlared.com/es/index.php/.../2.14-reggio-emilia](http://www.eduquemosenlared.com/es/index.php/.../2.14-reggio-emilia). Consultado noviembre de 2011.
110. MINED. (1989): (R.M./216/89). *Indicaciones Metodológicas para la evaluación de los niños del Círculo Infantil*.
111. MINED. (1995) *En torno al Programa de Educación Preescolar*. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana.
112. MINED. (1999). *Programa del tercer ciclo. Educación Preescolar*. Segunda parte. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana.
113. MINED. (2006): *Sobre los órganos técnicos y de dirección y los documentos que deben llevarse en los Círculos Infantiles*. Material impreso. La Habana.
114. MINED (2009). (Resolución Ministerial No. 120/2009). *Indicaciones específicas para la aplicación de la sobre la Evaluación Escolar. Educación Preescolar. Documentos para el Sistema Nacional de Educación*. La Habana.
115. MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2004): *Bases curriculares de la educación Parvularia*. Unidad de Currículo y evaluación. Gobierno de Chile.

- 116 MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (1996). *Educación Preescolar*. Programa de transición/. Costa Rica.
117. MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y DEPORTE. (2005): *Currículo de la Educación Inicial*. Fascículo Evaluación y Planificación. Editorial Noriuega. Caracas Venezuela.
- 118 MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2001): *Estructura curricular básica para niños y niñas menores de 4 años*. Dirección Nacional de Educación Inicial y Primaria de Perú.
119. Mistral, G. (1979): *Rondas y cuentos*. Editorial Arte y Literatura. La Habana.
120. Montero, G. y cols (1987). *La educación estética del hombre nuevo*. Editorial de Ciencias Sociales. La Habana.
121. Montessori, M. (s/f ). *El método de la pedagogía científica aplicado a la educación de la infancia en las casas del niño*. Editor S.N. Araluce. Barcelona.
- 122 Montessori, M. *Ideas Generales sobre mi método*. Tomado de Internet [http://www.antorcha.net/biblioteca\\_virtual/pedagogia/montessori/indice.html](http://www.antorcha.net/biblioteca_virtual/pedagogia/montessori/indice.html)
- 123 Montori, A.( 1994). Las nuevas ideas sobre la enseñanza del dibujo. *Revista Educación*. ( p- 50-54 ) No. 82/mayo-agosto, 1994/Segunda época. La Habana. Cuba.
124. Morales, J.J. (2001). *La evaluación en el área de Educación Visual y Plástica en la ESO*. UAB.
- 125 Moreno, M. (2005). *Propuesta metodológica para evaluar la eficacia del proceso pedagógico áulico en Secundaria Básica*. Tesis presentada en opción del Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas.
- 126 Moroni, R. s/f. *Programa educativo*. Pistojaragazzi. Asesoramiento público institucional de la Comuna de Pistoia.Italia.
127. Myers, R. (1999). *Atención y desarrollo de la primera infancia en Latinoamérica y El Caribe: Una revisión de los diez últimos años y una mirada hacia el futuro*. Revista Iberoamericana e Educación de Educação 22 Monográfico: Educación inicial / Educação inicial Enero - Abril / Janeiro – Abril.
- 128 National Association for the Education of Young Children (NAEYC, 1992) Criterios para la evaluación de aprendizajes en el nivel preescolar.
- 129 Ochoa, R. y Alonso, R. (2001). *Investigación Educativa y Pedagogía*. Editorial Mc Graw-Hill. Colombia.

130. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. (2004). *Participación de las familias en la educación infantil Latinoamericana*. OREALC/UNESCO. Editorial Trineo S.A. Santiago, Chile.
131. Palenque, A. (1994). La sensibilidad estética y algunas peculiaridades del arte. *Revista Educación*. ( p- 44-49) No. 82/mayo-agosto, 1994/Segunda época. La Habana. Cuba.
132. Pedagogía de la expresión ludocreativa. Disponible en Internet. [es.wikipedia.org/wiki/pedagogía\\_de\\_expresión\\_ludocreativa](http://es.wikipedia.org/wiki/pedagogía_de_expresión_ludocreativa). Consultado el 7 de mayo de 2012.
133. Peralta, M.V. (s/f). *El derecho de los más pequeños a la Pedagogía de las oportunidades en el siglo XXI*. Universidad Central de Chile.
134. Perdomo, E. y cols (2013). *La educación plástica y el trabajo manual*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
135. Pérez, E: (1990). Bases científicas de la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revistas Ciencias de la Educación*, Vol. 1. Valencia.
136. Pérez, H. y cols (2009) *La caracterización del desarrollo de los niños y niñas cubanos en la infancia preescolar*. Curso Pedagogía 2009.
137. Porto, C. (2000). Por qué la educación artística desde los primeros años. En *Compendio de lecturas acerca de la Cultura y la Educación Estética*. Editora Política. La Habana.
138. Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe. (2002) Modelo de acompañamiento-apoyo, monitoreo y evaluación del Proyecto Regional para América Latina y el Caribe (PRELAC). Declaración de La Habana. UNESCO.
139. Ramírez, V.E. (2005). *Atención educativa diferenciada a los niños de 3 a 5 años con insuficiencias en el desarrollo*. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Ciudad de La Habana.
140. Raveco, O. (1997) Desafíos y aportes. De la Pedagogía en la Educación Parvularia a la Evaluación. *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas*. Año IX. 26. Ministerio de Cultura y Educación. Argentina.
141. Rico, P. (1989): Las acciones de control y valoración de la actividad docente. En *Revistas Ciencias Pedagógicas*. No 19 Vol. 10. La Habana.

- 142 Ríos, I. (2012): Fundamentos científicos de la Educación Preescolar cubana. En *Compendio de trabajos de posgrado para la Educación Preescolar*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
- 143 Rivera, A. (2002) *Evaluación del aprendizaje de la educación física. Una propuesta para el nivel preescolar*. <http://www.efdeportes.com/> Revista digital. Año 8-No 64. Buenos aires. Argentina.
- 144 Rodríguez, H. (2010) *La Literatura Infantil en las primeras edades*. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- 145 Rodríguez, M.I. (2013). *Literatura Infantil*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
- 146 Rollano, D. e Ideaspropias. (2004) *Educación plástica y artística en la educación infantil. Una metodología para el desarrollo de la creatividad*. Editorial Ideaspropias. España.
- 147 Ruiz, L. y cols. (2010). *Metodología de la educación plástica en la edad infantil*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
- 148 Sánchez, A. (1973). *Las ideas estéticas de Marx*. Editorial Arte y Sociedad. La Habana.
- 149 Sánchez, M, de L. (s/f). *Cultura de Evaluación*. Instituto Politécnico Nacional (Maestría en [Administración](#) y Desarrollo de la Educación) [Dirección](#) General de [Educación Física](#) (Departamento de Investigación) México.
- 150 Sánchez, P y Morales, X. (2000). *Educación musical y expresión corporal*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
- 151 Santamaría, S (2006). Instrumentos de registros en preescolar. En Internet. <http://www.monografias.com/trabajos16/registros/preescolar.Consultado 31/07/2006>.
- 152 Silvestre, M. y Zilberstein, J. (1999). *¿Cómo hacer más eficiente el aprendizaje?* Instituto Central de Ciencias Pedagógicas de Cuba (ICCP) EDICIONES CEIDE.
- 153 Stern, A. (1965). *El lenguaje plástico*. Editorial Kapelusz, S.A Buenos Aires.
- 154 Téllez, M.N. y García, M. (s/f). *Creatividad y apreciación estética en la edad preescolar*. Material digitalizado.
- 155 Tolstyj. V.I. (1980). El desarrollo estético del individuo y la cultura socialista. En *La estética marxista leninista y la creación artística*. Editorial Progreso. Moscú.

156. Tórres, P. y cols (2003). Consideraciones para la determinación de una metodología de evaluación institucional en la educación cubana. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol. 1, No. 2. Disponible en <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol1n2/Torres.pdf>
157. Uralde. M. y cols. (2011): Informe del resultado de la Dimensión educación y desarrollo estético artístico para los niños y niñas de 0 A 3 años.
158. Valdés, H. (2004): *El desempeño del maestro y su evaluación*. Ciudad de la Habana.
159. Valle, A. (2012). *La investigación Pedagógica, Otra mirada*, Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
160. Valle, A. (2013). Algunos modelos importantes en la investigación pedagógica. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. La Habana.
161. Varona, E. J. (1981). *Con el Eslabón*. Editorial Letras Cubanas. La Habana
162. Vázquez, M. y cols. (2014). *La apreciación y producción musical en la edad preescolar*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
163. Velunza, V. s/f. *La educación artística en las políticas culturales y educativas: convenio educación cultura*. Material impreso. Viceministra de Cultura. Ministerio de Cultura de Cuba
164. Venguer, L.A. (1985). Temas de Psicología Preescolar. Tomo 2. Editorial Científico Técnica. La Habana.
165. Vetúgina, N.A. (1981). La educación estética en los jardines de la infancia. Editorial de libros para la educación. Ciudad de La Habana.
166. Vigostky, L. S. (1981). *Pensamiento y lenguaje*. Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de la Habana.
167. Vigotsky L. S. (1987). *Historia de las funciones psíquicas superiores.*, Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
168. Vigotsky L. S. (1987). *Imaginación y creación en la edad infantil* .Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
169. Vigotsky, L. S. (1936.) Obras escogidas IV. Psicología Infantil. Editorial Paidós.
170. Vigotsky, L. S. (1989) *Obras completas*. Tomo II. Editorial Barcelona.

171. Vigotsky, L. S. (1972). *Psicología del Arte*. Biblioteca de Reforma Barral. Editores Barcelona.
172. Villaroel, J. (1990). *Evaluación Educativa. Estudio crítico alternativo de cambio*. Editorial Universidad de Guayaquil. Ecuador
173. Weinert, F. E. (OCDE) (2003): *Compétences clés. Direction générale de l'éducation et de la culture*. Comisión européenne.
174. Yadeshko, V. I. Concepciones teóricas sobre el desarrollo intelectual y la percepción estética en la edad preescolar. *Revista IPLAC* (2012). Disponible en [www.revista.iplac.rimed.cu/index.php?...desarrollo...estetica-en-la-edad-preescolar...](http://www.revista.iplac.rimed.cu/index.php?...desarrollo...estetica-en-la-edad-preescolar...)
175. Zilberstein, J. y Silvestre, M. (2000) *¿Cómo hacer más eficiente el aprendizaje?* Ediciones CEIDE, México.
176. Zilberstein, J. (2004). Curso de postgrado: aprendizaje desarrollador Centro de Referencia para la Educación de Avanzada (CREA) Universidad de Matanzas,



